ENTWICKLUNG UND MÖGLICHKEIT DER AUFGABENVERTEILUNG ZWISCHEN FAMILIE, GESELLSCHAFT UND STAAT IM SOZIALISATIONSSYSTEM DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

JOSEPH BALDUS
aus
HÜCKELHOVEN

BONN 1981

1980

ENTWICKLUNG UND MÖGLICHKEIT DER AUFGABENVERTEILUNG ZWISCHEN FAMILIE, GESELLSCHAFT UND STAAT IM SOZIALISATIONSSYSTEM DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Philosophischen Fakultät
der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
zu
BONN

vorgelegt von

JOSEPH BALDUS

aus

HÜCKELHOVEN

BONN 1981

Angefertigt mit Genehmigung der
Philosophischen Fakultät der Universität Bonn

1. Gutachter: Prof. Dr. phil. Dr. iur. utr. Dr. h.c. Ph. Eggers
2. Gutachter: Prof. Dr. phil. F. Steinbacher

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Tag der mündlichen Prüfung: 5. November 1980

Druck: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn 1980

Meinen Eltern
und meinem Bruder Karl
zum Andenken

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546507_0021

INHALTSVERZEICHNIS

	Vorwort	11
0.	Einleitung	13
0.1	Die Ablösung der Großfamilie durch die Kleinfamilie und ihr Krisenindikator bei der Aufgabenverteilung im Erziehungssystem	13
0.2	Begründung und Abgrenzung des Themas	15
0.2.1	Die Neuverteilung der Erziehungsaufgaben als Auswirkung der Entwicklung zur Kleinfamilie	16
0.2.2	Die erzieherische Bedürfnisstruktur seit der Großfamilie und das Defizit an erzieherischen Instanzen seit der Kleinfamilie	17
0.2.3	Institutionelle Innovationen	18
1.	Elemente der Erziehung und Sozialisation	20
1.1	Begriffsbestimmungen	20
1.1.1	Sozialisation als umfassender Inbegriff gesellschaftlicher Integration	21
1.1.2	Sozialisation als Vermittlung sozialer Verhaltensweisen	23
1.1.3	Enkulturation	25
1.1.4	Personalisation	30
1.2	Sozialisationsinstanzen	31
1.2.1	Das Wesen der Sozialisationsinstanz	32
1.2.2	Die Heterogenität der Sozialisationsinstanzen	33
1.2.3	Institutionalisierte Sozialisationsinstanzen	34
1.2.4	Kontingente Sozialisationsinstanzen	37
1.3	Typologie der Sozialisationsinstanzen	38
1.3.1	Differenzierung nach dem Entstehungsgrund der Organisation	40
1.3.1.1	Freizeit - Nichtorganisation - Organisation durch Komment	40
1.3.1.2	Hausgemeinschaft (Familie und Alternativgruppen - Organisation durch Tradition)	42
1.3.1.3	Verbände (Kirchen, Vereine, Betriebe - Organi-	

	sation durch Satzung)	44
1.3.1.4	Staat (Schule, Erziehungs- und Resozialisationsmaßnahmen - Organisation durch Gesetz).	47
1.3.2	Differenzierung nach dem Grad der Organisation	53
1.3.2.1	Die instabile Kommunikations- und Interaktionseinheit	55
1.3.2.2	Das informelle, linear gegliederte Über- und Unterordnungsverhältnis	56
1.3.2.3	Das informelle Network	58
1.3.2.4	Das bürokratisch verwaltete Network	59
1.3.2.5	Das stabilisierte, linear gegliederte Über- und Unterordnungsverhältnis	60
1.3.3	Differenzierung nach der Aufgabenzuordnung..	61
1.3.3.1	Die Aufgabe der Modifikation von Triebstrukturen	62
1.3.3.2	Die Aufgabe der Förderung von Sozialibilität..	68
1.3.3.3	Die Aufgabe der Gewährleistung gesellschaftlicher Anpassung	72
1.3.3.4	Die Auswahl von Rollen	80
1.3.3.5	Rollenlernen	86
1.3.3.6	Die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten	89
1.3.3.7	Bildung im Sinne von Allgemeinbildung	91
1.3.3.8	Aktivierung gesellschaftlicher und kultureller Produktivität und Kreativität	93
2.	Die Verteilung der Erziehungsaufgaben in der Entwicklung vom "Ganzen Haus" zur Kleinfamilie	98
2.1	Familie.....	98
2.1.1	Begriffsbestimmung	98
2.1.2	Typen der Familie	99
2.2	Vom "Ganzen Haus" zur Kernfamilie	101
2.2.1	Das "Ganze Haus"	102
2.2.2	Aufklärung - Auflösung des "Ganzen Hauses"..	108

2.2.3	Industrialisierung - Ausbreitung der Kleinfamilie	110
2.3	Funktionsverlagerung als Folge der Industrialisierung	113
2.3.1	Funktionsverlust - Funktionsinnovation	115
2.3.2	Wandel der innerfamilialen Beziehungen	124
2.3.3	Privatisierung der Familie	127
2.4	Übernahme der von der Familie abgegebenen Funktionen durch gesellschaftliche und staatliche Institutionen	130
2.4.1	Durch Manufaktur und Industrie	130
2.4.2	Durch Kindergärten	131
2.4.3	Durch Schulen	135
2.4.4	Durch sonderpädagogische und sozialpädagogische Institutionen	146
2.4.5	Durch Hochschulen	152
2.4.6	Durch Erwachsenenbildungs-Institutionen	153
3.	Extreme Entwicklungsverläufe der Auslagerung gesellschaftlicher Aufgaben aus der Familie	157
3.1	Die Auflösung der Familie als Verband	157
3.2	Die Abschaffung der Ehe als auf Dauer angelegte Institution	159
3.3	Kindererziehung durch den Staat	160
3.4	Entwicklungsbeispiel: NS-Staat	161
4.	Die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland	169
4.1	Die Staatsauffassung der Bundesrepublik Deutschland als konservativ-statisches Element des Erziehungswesens	169
4.2	Die Grundrechte in der Schulpolitik der Bundesrepublik Deutschland	172
4.2.1	Sozialstaatsgebot (Chancengleichheit)	173
4.2.2	Demokratiegebot (Partizipation)	176
4.2.3	Das Rechtsstaatsgebot	179
4.2.3.1	Gesetzesvorbehalt	179

4.2.3.2	Parlamentarische, administrative Schulaufsicht	181
4.2.3.3	Rechtsschutz	184
4.3	Die indizierten Reformen	185
4.3.1	Zur Verwirklichung des Sozialstaatsgebotes (Verteilung des knappen Gutes "Bildung")	186
4.3.1.1	Kompensatorische Erziehung	187
4.3.1.2	Integration des öffentlichen Schulwesens (Gesamtschule)	193
4.3.1.3	Das dreigliedrige Schulsystem	195
4.3.1.4	Durchlässigkeit der Schularten in der Sekundarstufe I	198
4.3.1.5	Differenzierte Oberstufe (Sekundarstufe II)	199
4.3.2	Zur Verwirklichung des Demokratiegebots	201
4.3.2.1	Persönlichkeitsrechte der Lehrerschaft	203
4.3.2.2	Persönlichkeitsrechte der Schüler	205
4.3.2.3	Die Mitwirkung von Schülern, Eltern und Lehrern an der Konstituierung der Schulwirklichkeit (Partizipation)	207
4.3.3	Verwirklichung des Rechtsstaatsgebots	210
4.3.3.1	Das besondere Gewaltverhältnis	211
4.3.3.2	Die Schulorganisation	212
4.3.4	Das Curriculum	218
4.4	Auswirkung sozialer Evolution und staatlicher Reformen auf die Struktur des Erziehungs- und Bildungswesens	223
4.4.1	Erziehungs- und Sozialisationsdefizite der Kernfamilie	224
4.4.1.1	Sozialisationsdefizite	225
4.4.1.2	Divergierende Erziehung	228
4.4.2	Defizitkorrigierende staatliche Schulreform	230
4.4.3	Durch staatliche Reformen entstandene Sozialisationsdefizite	231
4.5	Marginalitäten	235

5.	Innovationen im Bereich der Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen zur Kompensation bestehender Sozialisationsdefizite	240
5.1	Reorganisation der personellen Struktur des "Ganzen Hauses"	240
5.2	Alternativ-Gruppen	243
5.2.1	Wohnkollektive im allgemeinen	243
5.2.2	Kommune	250
5.3	Schule und Gesellschaft	251
6.	Möglichkeiten rechtlicher, sozialer und pädagogischer Integration großfamilialer Surrogate in das Erziehungssystem	259
6.1	Die Reduktion der sozialen Umwelt auf Subsysteme in der pluralistischen Gesellschaft	262
6.2	Die Möglichkeiten staatlicher Einflußnahme	272
6.2.1	Das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen und staatlichem Verfassungsgebot	272
6.2.2	Die Grenzen gesetzgeberischen Handelns	273
6.2.3	Lehrpläne und Curricula	274
6.3	Anknüpfungspunkte staatlichen Handelns an Strukturen nichtstaatlicher Sozialisationsinstanzen	276
6.4	Die Beziehungen der Agenturen zueinander ...	278
6.5	Spezielle Aufgabenverteilung zwischen den Sozialisationsinstanzen	280
7.	Schlußwort	285
7.1	Zusammenfassung	285
7.2	Organisationsplan des Zusammenwirkens der Sozialisationsinstanzen	286
8.	Anmerkungen	291

9. Bibliographie 328

10. Lebenslauf 367

VORWORT

Die vorliegende Untersuchung hat ihren Grund in der Beobachtung, daß die vor allem in den sechziger Jahren einsetzenden bildungsreformerischen Bestrebungen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ein lebhaftes öffentliches Interesse aber auch Unruhe und Unsicherheit auslösten. Die zum Teil leidenschaftlichen Diskussionen orientierten sich überwiegend an ideologischen Tendenzen und Zielvorstellungen oder maßen die sich abzeichnenden Entwicklungen an pragmatischen Maximen für den Ablauf pädagogischer und sozialer Prozesse. Die Darstellung des Problems in seinem genetischen und dogmatischen Konnex ist bei dieser Auseinandersetzung zu kurz gekommen.

Es soll deshalb im Nachfolgenden der Versuch unternommen werden, eine Verortung der die Reformbestrebungen auslösenden Phänomene aus ihrer Entwicklungsgeschichte heraus in der bestehenden gesellschaftlichen Situation vorzunehmen und von dem so gewonnenen Standpunkt aus die organisatorischen und materiellen Möglichkeiten aufzuzeigen, durch welche die für den Bestand und die Entwicklung der Gesellschaft notwendigen Erziehungsaufgaben unter veränderten Bedingungen wahrgenommen werden können.

An dieser Stelle spreche ich meinen aufrichtigen Dank Herrn Professor Dr. phil. Dr.iur.utr. Dr. h.c. Philipp B. Eggers aus, der die Arbeit betreut und durch viele Hinweise und Anregungen unterstützt hat. Herr Professor Dr. phil. Franz Steinbacher schulde ich Dank für die Übernahme des Korreferates. Ebenso danke ich Herrn Professor Dr. phil. Martinus Emge und Herrn Professor Dr. iur. Viktor Weidner für wohlwollendes Verständnis und Entgegenkommen. Nicht zuletzt gilt mein Dank meiner Frau Verica für ihre unendliche Geduld, Herrn Assessor Walter Ballin für das Mitlesen der Korrekturen sowie der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität für die Drucklegung der Arbeit.

Bonn/Hückelhoven, den 19. März 1980 Joseph Baldus

0. EINLEITUNG

Die in der Mitte der sechziger Jahre verstärkt einsetzende Kritik an dem deutschen Bildungswesen gipfelt in der Feststellung des OECD-Länderberichts 1971: "Die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland haben sich seit den zwanziger Jahren zwar grundlegend gewandelt, das Bildungswesen wurde jedoch nach der Hitlerzeit so wieder aufgebaut, wie es vorher gewesen war, und ist in den meisten wichtigen Merkmalen bis heute so geblieben."

Dieser Vorwurf an die Adresse der deutschen Bildungspolitik fordert die Fragen heraus, welche Entwicklungen der Gesellschaft dazu geführt haben, daß das System als defizitär oder instabil empfunden wird und welche Entwicklungsmöglichkeiten oder Manipulationen an staatlichen oder gesellschaftlichen Institutionen geeignet sind, die Verhältnisse zu stabilisieren.

0.1 Die Ablösung der Großfamilie durch die Kleinfamilie und ihr Krisenindikator bei der Aufgabenverteilung im Erziehungssystem

Bei der Betrachtung der gesellschaftlichen Situation fällt vordergründig auf, daß insbesondere zwischen Familie und übriger Gesellschaft ein Spannungsverhältnis herrscht, das die Familie im Vergleich zu früheren Zeiten ungeheuren Belastungen aussetzt. Der historische Vergleich zeigt den heutigen Standort der Familie: Die alte Großfamilie, die fast autark ihre ökonomische Existenz sicherte und die für sich einen geschlossenen Lebensraum umfaßte, ist von der engen Basis der Kleinfamilie abgelöst worden. Der Kosmos eines beruflich, ökonomisch, sozial, geistig und seelisch für sich bestehenden Familienlebens ist zur subjektiv differenzierten modernen Form der Ehe mit Kind geschrumpft.

Die Familie ist keine Berufs- und Arbeitsstätte mehr. Die Trennung von Beruf (des Mannes und der Frau) und Familie ist zur Selbstverständlichkeit geworden.

Die freie, nicht von der Notwendigkeit zur Arbeit und zum Erwerb geprägte Zeit, die außerhalb der Familie (im Urlaub, beim

Sport, auf Reisen usw) verbracht wird, nimmt zu.

Die Zeit des familiären Zusammenlebens wird zunehmend von außerfamiliären Kräften (z.B. vom Fernsehen) vereinnahmt.

Entscheidende Lebensphasen und zentrale Lebensereignisse vollziehen sich außerhalb der Familie: Die Kinder werden in Kliniken geboren, im Kindergarten erzogen, außerhalb der Familie beruflich ausgebildet; die Frau ist entweder ganz oder in ihrer Doppelrolle als Hausfrau außerhalb der Familie berufstätig; die Alten leben in Altersheimen und sterben in Kliniken.

Durch diese Situation läuft die Familie Gefahr, zum Objekt sozialorganisatorischer und - manipulativer Absichten zu werden, die das Labil-Werden der familiären Bindungen ausnutzen können. Die Familie selbst hat keinen öffentlichen Charakter mehr. Der früher vorhandene Überbau - das Familienbewußtsein in Staat, Gesellschaft und Kirche - wird durch die Gesellschaft selbst abgebaut.

Die Kluft zwischen den Generationen nimmt zu. Das liegt nicht allein an der natürlichen Spannung, die zwischen Eltern und Jugendlichen herrscht. Die Jugendgeneration bekommt fast jede Chance geboten, sich als eigenständige Lebensform sozial, ökonomisch und individuell zu entfalten. Dazu kommt der Zugriff der verschiedensten sozialen Organisationen, die ihre Zukunft in und mit der Jugend sichern wollen.

Die Erziehungsprobleme der Familie sind schwieriger geworden: keine verbindliche und selbstverständliche Erziehungs- und Bildungstradition stützt die Erziehungsaufgabe der Eltern. Es ist genau umgekehrt: Die pädagogisch wirksamen Ansprüche der gesellschaftlichen Gruppen reichen - oft unter Umgehung der Eltern - bis in die subjektivsten und intimsten Fragen der familiären Beziehungen hinein.

Mit der schwindenden Kapazität wächst die Unsicherheit über die Möglichkeiten, mit denen der Nachwuchs seine in jeder Hinsicht offene Zukunft bewältigen kann. Die Welt in der er leben wird - die Bedingungen, unter denen er sich bewähren muß - die Probleme, vor die er gestellt sein wird - das sind Fragen, auf die es keine exakten Antworten gibt. Auch die junge Wissenschaft von der Zukunft - die Futurologie - vermag zunächst nicht mehr als speku-

lative Teilantworten zu produzieren. So viel steht allerdings fest: Diese Zukunft wird etwas anderes sein als eine verlängerte Gegenwart.

Die Vorbereitung des Nachwuchses auf diese Zukunft kann nicht ausschließlich unter den vordergründigen Aspekten der Systemplanung, der Effizienz und der Anpassung an Veränderung und Fortschritt behandelt werden: Bildung und Ausbildung im technischen Zeitalter erschöpfen sich in Gegenwart und Zukunft nicht in organisatorischen Reformen und Problemen anderer und besserer Wissensvermittlung. Sie beinhalten auch die Verantwortung für die mentale Entwicklung, die insbesondere der Kleinfamilie im Zuge ihrer Ausrichtung auf die Gesellschaft verloren zu gehen droht.

Dabei erfordert das sich entwickelnde Industriesystem immer anspruchsvollere und spezialisiertere Ausbildungsgänge, die nicht nur die Jugend belasten sondern auch auf Kosten traditionell gepflogener Erziehungsinhalte in den Institutionen gehen. Die Erziehung in den Familien leidet dabei unter dem Zwang der Anpassung und des lebenslangen Lernens, wodurch Kapazität aus dem Bereich der Nachwuchsbetreuung abgezogen wird.

0.2 Begründung und Abgrenzung des Themas

Die kulturvergleichende Anthropologie und die Soziologie liefern Beweise dafür, daß der Mensch - in welcher Gesellschaft und in welcher historischen Epoche auch immer - in hohem Grad an diese seine Gesellschaft angepaßt lebt, damit sowohl er als Einzelner als auch die jeweilige Gesellschaft überleben können. Wir finden, daß in allen Gesellschaften und Kulturen der Mensch nicht als ein Individuum selbstbestimmt sein Leben führt, so wie wir ihn uns oft in unzutreffender Abstraktion zu denken pflegen, sondern immer ist er gezwungen, als soziales Wesen mit anderen zu kooperieren. In vielfältig strukturierten Gruppen und Institutionen geht diese Kooperation vor sich, durch die die Menschen ihre verschiedenen Bedürfnisse zu erfüllen versuchen. Allen diesen Gruppen ist jedoch gemeinsam, daß sie funktionsteilig organisiert sind. Entsprechend zeigen die Institutionen, die mit der Aufgabe be-

traut sind Kooperations- und Verhaltensmuster zu tradieren (Erziehungs- und Bildungseinrichtungen), in der Geschichte - insbesondere und besonders deutlich seit der Industrialisierung - eine Tendenz zu fortschreitender Arbeitsteilung. Diese schließt eine ständige Bewegung innerhalb der aber auch einen Aufgabenaustausch zwischen den Einrichtungen ein. Die Verhältnisse und Entwicklung des Schulwesens seit der beginnenden Industrialisierung geben hierfür ein sinnfälliges Beispiel: Die Volksschule, ursprünglich als von der Gesellschaft gestellter Ersatz und Ergänzung der unzulänglichen Leistung der Familie gedachte Einrichtung, entwickelte sich als allgemein-pädagogische Einrichtung zu einem reinen Bildungsinstitut (Lehranstalt), während sozialpädagogische Aufgaben entweder an die Familien zurückübertragen oder von besonderen öffentlichen Einrichtungen der Erziehungsvorsorge und später vorschulischen Erziehungseinrichtungen übernommen wurden.[1]

o.2.1 Die Neuverteilung der Erziehungsaufgaben als Auswirkung der Entwicklung zur Kleinfamilie

Es kann davon ausgegangen werden, daß eine Krise in dem Erziehungswesen einer Gesellschaft auch ein Verteilungsproblem signalisiert, das immer dann auftritt, wenn gesellschaftliche Einrichtungen mit Aufgaben belastet werden, deren Präferenz geeignet ist, erzieherische Funktionen zu verdrängen oder auszugliedern. Die Geschichte der Pädagogik und der Familie besteht aus einer Serie solcher Prozesse, bei welchen - wie darzustellen sein wird - unter dem Druck ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen eine ständige Umverteilung von erzieherischen Aufgaben innerhalb vorhandener oder neu entstehender Einrichtungen erfolgte. Dabei kann es nicht ausbleiben, daß zeitweise oder auf Dauer ein Defizit an erzieherischer Kapazität eintritt, wenn nämlich Aufgaben von der ursprünglich damit betrauten Einrichtung nicht mehr wahrgenommen werden können, ohne daß andere Einrichtungen vorhanden sind oder geschaffen werden, die in der Lage sind, die abgegebenen Aufgaben zu übernehmen. Es handelt sich hierbei um die gesellschaftlichen Tatbestände, die in der Regel Außenseiterpositionen

schaffen und Reaktionen des Staates - sei es strafrechtlicher, sozialfürsorgerischer oder sozialpädagogischer Art - auslösen. Die Erkenntnis, daß solche Tatbestände durch einen gesellschaftlichen Wandel herbeigeführt werden können, legt den Schluß nahe, daß der Versuch unternommen werden sollte, durch eine Änderung gesellschaftlicher Strukturen das Defizit auszugleichen.

Eine besonders ausgeprägte Entwicklung im Sinne der Ausgliederung von Funktionen aus einer gesellschaftlichen Einrichtung ist die oben (O.) bereits erwähnte Wandlung der Familie zu ihrer heutigen Form. Es ist deshalb zu vermuten, daß hierbei besonders deutlich Defizite aufgetreten sind. Es liegt nahe, ein Indiz hierfür in den allgemein bekannten Erscheinungen der Jugendkriminalität, der Drogenszene, dem Halbstarken- und Altenproblem zu sehen.

0.2.2 Die erzieherische Bedürfnisstruktur seit der Großfamilie und das Defizit an erzieherischen Instanzen seit der Kleinfamilie

Es wird vielfach bezweifelt und dies durch Untersuchungen belegt, daß im Bereich unseres Kulturkreises jemals eine Gesellschaft bestand, die sich ausschließlich aus Familienverbänden rekrutierte, in denen mehr als zwei Generationen einen Hausstand bildeten. Diese Streitfrage kann für die vorliegende Untersuchung dahingestellt bleiben, weil hier der entscheidende Ausgangspunkt die Situation der als Großfamilie ist, die in ihrer umfassenden Funktion als alle Lebensbereiche umfassender, auf verwandtschaftlicher Grundlage beruhender Verband verstanden werden soll. Diese zunächst als Idealtypus gezeichnete Familienform ist geeignet, die Aufgaben zu erfüllen, welche in einer ohne externe Berührung lebenden Gruppe zur Eingliederung des Nachwuchses und zur Anpassung an die Gruppe erforderlich sind. Von diesem Standort aus ist es möglich, externe Einflüsse und dadurch bedingte Funktionsverluste zu beschreiben, die zur Auflösung der Familie als umfassende Funktionsgenossenschaft bis zur Kleinfamilie in der heutigen Prägung führte. Der Vergleich der Aufgabe der Familie als introvertierter Gruppe und der durch die Öffnung gegen die Gesellschaft neu hinzukommenden Funktionen, die teils von der Familie wahrgenommen oder

aber abgegeben werden, mit den bewältigten Aufgaben ergibt das entweder umzuverteilende oder neu zu schaffendenden Instanzen zuzuordnende Defizit an Funktionskapazität, das für jeden beliebigen Zustand der Gesellschaftsstruktur festgestellt werden kann.

In diesem Zusammenhang wird die Untersuchung ihr besonderes Augenmerk auf die Erscheinungen richten müssen, die sich in der Verweigerung von Teilen der Jugend gegenüber der Identifikation mit Verhaltensnormen der bestehenden Gesellschaftsordnung äußern. Die Drop-out-Symptome, der Rückzug in die Privatwelt neo-rousseauistischer Hippie-Formen, der Scheinfreiheit sexueller Promiskuität, die Regression in die infantil-orale Abhängigkeit des Drogenkonsums mit allen Selbsttäuschungen scheinbar grandioser Bewußtseinserweiterung sind Signale unbewältigter kindlicher Allmacht-, Allwissenheits- und Größenphantasien, die den Mangel an Hilfen zur Anpassung an die Gesellschaft verdeutlichen, was jedoch nicht die Forderung nach einer bedingungslosen Unterwerfung unter die herrschende Gesellschaftsform bedeuten soll; vielmehr muß im Interesse der sich wandelnden Bedürfnisse eine entsprechende Elastizität des Erziehungsvorganges gewahrt werden, um durch gesellschaftlich emanzipatorische Bestrebungen soziale Disharmonien, Spannungen, Antinomien, Ungleichheiten oder ähnliche Unvollkommenheiten der Gesellschaftsstruktur abbauen zu lassen.[2]

0.2.3 Institutionelle Innovationen

Ein Hinweis darauf, daß ein Defizit in der Bewältigung gesellschaftlicher und staatlicher Erziehungsaufgaben besteht, sind die Bemühungen um mehr Effektivität und Verwirklichung der Grundrechte im Erziehungswesen auch im Hinblick auf die Integration des Nachwuchses in die demokratische Gesellschaftsordnung.[3]

Im staatlichen Schulwesen sind die Versuche, eine möglichst vollkommene Grundrechtsverwirklichung zu erreichen, im wesentlichen gekennzeichnet durch Auseinandersetzungen zu Themen wie Auslese-Förderung-Orientierung, gegliedertes Schulwesen-Gesamtschule, Lehrerbildungsreform, Berufsbildungsreform, Weiterbildung, Bil-

dungsforschung, Bildungsökonomie, Curriculumreform und -forschung, Schulmitwirkung und nicht zuletzt Schulstreß. Die eingeleiteten Reformen des Bildungssystems, die mit dem Anspruch angetreten sind, die Strukturen für den Bildungsbedarf der Zukunft festzulegen, können bei begrenzten Kapazitäten und raschem Wachstum des Bedarfs zu Defiziten in traditionellen Aufgabenbereichen führen, die nicht durch eine Produktivitätssteigerung der Schule ausgeglichen und wegen der Reduktion anderer Einrichtungen von diesen nicht aufgenommen werden können. Da eine solche Entwicklung jedoch nicht zur Aufgabe des Erziehungszieles der Eingliederung des Nachwuchses in die Gesellschaft führen darf, ohne daß die Gesellschaft selbst auseinanderbricht, müssen aus den vorhandenen Ansätzen die Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie durch institutionelle Innovation eine erweiterte Kapazität geschaffen werden kann, die in der Lage ist, ohne Störung der Struktur im übrigen von den traditionellen Einrichtungen nicht mehr zu bewältigende Eingliederungshilfen zu geben.

In Ansätzen werden in der Bundesrepublik Deutschland Versuche gestartet in den öffentlich diskutierten Wohngemeinschaften, die später auf ihre Tauglichkeit zur Problemlösung zu untersuchen sein werden: Ausländische Familienverbände oder Kollektive, die als Ersatz der Großfamilie umfassende Produktions-, Konsum- aber auch Kultur- und Erziehungsverbände darstellen sollen, werden unter dem Gesichtspunkt der Übertragbarkeit auf unsere Gesellschaftsverhältnisse hin betrachtet werden müssen (Kollektive).

Schließlich soll in einem abschließenden Organisationsplan des Erziehungssystems die Möglichkeit der Aufgabenverteilung zwischen den einzelnen staatlichen und gesellschaftlichen Instanzen unter Berücksichtigung der möglichen, neuzuschaffenden oder zu entwickelnden Einrichtungen aufgezeigt werden.

1. ELEMENTE DER ERZIEHUNG UND SOZIALISATION

Gesellschaft ist im Sinne Dahrendorfs ein kompliziertes Ineinanderwirken von normierenden Regeln, d.h. Institutionen sozialen Verhaltens, sozialer Beziehungen, deren Verbindlichkeit von verschiedenen Gruppen kontrolliert wird. Diese sogenannten Bezugsgruppen fungieren als "Wertskalen individuellen Handelns..., sie bilden das Bezugssystem, innerhalb dessen der einzelne sein und das Verhalten anderer bewertet".[4] Dieser funktionalen Begriffsbestimmung der Gesellschaft steht eine personale oder institutionale Auffassung gegenüber. Diese Versuche, den Gesellschaftsbegriff konkret zu definieren, sind auf Schwierigkeiten gestoßen.[5] Da jedoch im Rahmen der Untersuchung bestimmt werden soll, wie aufgrund der natürlich-biologischen Bestimmtheit des Menschen einerseits und seiner sozialen Offenheit andererseits eine Anpassung des Menschen an die Lebensformen der jeweiligen Gesellschaft erfolgt, ist der bezeichnete funktionale Gesichtspunkt von Gesellschaft als der bewirkende Teil zugrundezulegen. Dieser ist die Ursache, daß der Mensch in seiner Entwicklung nicht unabhängig von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur als der Gesamtheit der ihm gegenübertretenden oder gegenübergetretenen Bezugsgruppen gesehen werden kann.

1.1 Begriffsbestimmungen

Ausgangspunkt einer Ermittlung der Mechanismen, die den Menschen trotz seiner natürlichen Mängel[6] in die Lage versetzen, zu überleben, ist die Feststellung, daß es sich bei ihm um ein soziokulturelles Wesen handelt, womit zum Ausdruck gebracht wird, daß er von Geburt an auf Mitmenschen und soziale Beziehungen angewiesen ist. Daraus ergibt sich der Zwang, mit anderen zu interagieren. Dies erfordert eine generelle Kontaktfähigkeit des Menschen und die Chance, sich das Verhalten der anderen so verständlich machen zu können, daß das eigene Handeln als eine sinnvolle, d.h. auf Korrespondenz, Ergänzung, Widerspruch oder Konflikt angelegte Antwort formuliert und strukturiert werden kann. Die gesellschaft-

lichen Vorgänge, die diese überlebensnotwendigen Fertigkeiten vermitteln, werden in der wissenschaftlichen Terminologie üblicherweise mit den Begriffen Sozialisation, Enkulturation und Personalisation umschrieben. Dabei ist es aber nicht gelungen, eindeutige und allgemein anerkannte Definitionen zu erstellen. Je nach dem wissenschaftlichen Standort oder auch der weltanschaulichen Position können die Begriffe weiter oder enger gefaßt oder Phänomene des einen Begriffs einem anderen zugeordnet sein.[7] Der Streit um die Begriffe kann hier vernachlässigt werden, weil ihm keine ernsthafte Differenz in der Sache entspricht. Für die vorliegende Untersuchung sollen die nachfolgenden Begriffsbestimmungen verwendet werden.

1.1.1 Sozialisation als umfassender Inbegriff gesellschaftlicher Integration

"Sozialisation" soll hier einmal in einer den gesamten Vorgang oder Prozeß der Vergesellschaftung des Menschen umfassenden Bedeutung gebraucht werden, also im Sinne des Erwerbs der Mitgliedschaft in einer bestimmten Gesellschaft oder Gruppe, der Vermittlung und Festigung von Wertvorstellungen, Präferenzen, dem Erwerb von Kulturfertigkeiten, der Verinnerlichung von Verhaltensmustern und dem Erlernen von sozialen Rollen.[8]

Die Stabilität, Kontinuität und Selbsterhaltung eines sozialen Systems ist insbesondere dadurch immer gefährdet, daß deren Träger biologisch ausgetauscht werden müssen, d.h., daß fortlaufend neue Mitglieder in die sozialen Systeme zu integrieren sind, deren Bewußtseinsstand, Bedürfnissystem und Handlungsmuster erst durch einen langen Prozeß der sozialen Beeinflussung und durch Lernprozesse aufgebaut werden müssen.

Die Thematik dieses weitgefaßten Sozialisationsbegriffes sind daher generationsbedingte Reproduktionsprobleme der Gesellschaft. Diese sind aus dem Sachverhalt und der Notwendigkeit zu erklären, daß sich Gesellschaftstrukturen und -systeme über Zeiträume, die länger sind als die Lebensspanne eines Individuums nur dadurch erhalten können, daß die nachfolgende Genera-

tion im Prozeß ihres Heranwachsens in einer Weise beeinflußt wird, daß die dabei gelernten Verhaltensweisen, Wertvorstellungen usw. zu einer Erhaltung des Systems beitragen.[9] Sozialisation ist aber mehr als nur Reproduktion. Eine Begriffsersetzung dieser weitgefaßten "Sozialisation" durch "Reproduktion" würde die unzutreffende Vorstellung nahelegen, es gehe im Prozeß der Sozialisation um eine möglichst genaue Widerherstellung der sozialen Verhältnisse in der neuen Generation, wodurch die Erzeugung gesellschaftsändernder oder -anpassender Verhaltensmöglichkeiten aus dem Sozialisationsbegriff ausgenommen würde, was den beobachteten Tatsachen der Eingliederung des Menschen und dessen gesellschaftlichen Möglichkeiten widerspräche. Die Gefährdung des sozialen Systems und seiner Struktur durch die Aufnahme und den Austausch der biologischen Träger, nämlich der Menschen als Individuen eröffnet nämlich zugleich Chancen des sozialen Wandels, wenn bestimmte Gesellschaftsformen für unerwünscht erachtet werden, und die Macht besessen wird, den Zugang zur sozialen Beeinflussung der heranwachsenden Generation zu bekommen.

Die Ersetzung des Begriffs "Sozialisation" durch "generationsbedingte Reproduktion" würde darüberhinaus die gesellschaftlichen Bemühungen um die Eingliederung desjenigen, der den jugendlichen Sozialisationsprozeß bereits zurückgelegt hat, und dabei nicht in die Gesellschaft eingegliedert wurde, oder aus dem Gesellschaftsverband ausgebrochen ist, nicht umfassen (sogenannte Resozialisation).

Eine einprägsame Begriffsbestimmung für die an dieser Stelle gemeinte Bedeutung von "Sozialisation", der in ihrem Umfang gefolgt werden kann, lautet:

"Sozialisation wird als weiter Begriff für den ganzen Prozeß benutzt, durch den ein Mensch - geboren mit Verhaltensmöglichkeiten enormen Ausmaßes - dazu gebracht wird, ein tatsächliches Verhalten zu entwickeln, das innerhalb eines viel engeren Bereiches liegt - des Bereiches dessen, was für ihn im Hinblick auf die Wertvorstellungen seiner Gruppe gebräuchlich und annehmbar ist."[10] Hierdurch sind sämtliche Bemühungen innerhalb eines Gesellschaftssystems umschrieben, welche auf ein gewünschtes oder noch toleriertes Verhalten der Gruppenmitglieder unabhängig vom Alter und Generationszugehörigkeit hinzielen.[11] Wie sehr sich ein soziales

System zwischen verschiedenen Generationen gewandelt hat - möglicherweise unter dem Einfluß von Sozialisationsprozessen - und von welchem Standpunkt aus dieser Wandel als erwünscht oder unerwünscht erscheint, ist hierdurch nicht bestimmt. Die Möglichkeit eines von der Tradition abweichenden Verhaltens und die Einwirkung in Richtung auf abweichendes Verhalten wird von dem so bestimmten Begriff umfaßt.

1.1.2 Sozialisation als Vermittlung sozialer Verhaltensweisen

Es werden Bedenken gegen den weitgefaßten Gebrauch des Begriffs der Sozialisation angemeldet. Dieser Begriff sei im wissenschaftlichen und populären Sprachgebrauch mit anpassungsmechanistischen Vorstellungen überlastet, mit der Folge, daß bei seinem Gebrauch aus der Sicht insbesondere personenorientierter Wissenschaften wie Pädagogik, Theologie und Philosophie der Anschein (und Irrtum) einer einseitigen gesellschaftskausalen Behandlung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft erweckt wird.[12] WURZBACHER schlägt daher eine Ausdifferenzierung der Begriffe Sozialisation, Enkulturation und Personalisation vor.[13]

Dieses Anliegen ist gerechtfertigt mit Rücksicht auf die Untersuchung der Problematik des gesellschaftlichen Eingliederungsprozesses nach seinen personalen und inhaltlichen Beziehungen nach dem Programm: Wer lernt was,warum,von wem,nach welchen Mechanismen und mit welchen Konsequenzen?

Andererseits darf darüber nicht die Bezeichnung der Gesamtschau des Vorganges verloren gehen, dessen Ergebnis aus den verschiedenen Komponenten mit entsprechenden verschiedenen personalen Varianten und Möglichkeiten eine je mehr oder weniger pluralisch strukturierte Gesellschaft erzeugt. Es ist daher gerechtfertigt, den umfassenden Begriff der Sozialisation beizubehalten, wenn diese Gesamtschau des Sozialisationsprozesses gemeint sein soll. Daneben rechtfertigt sich, wie oben schon dargestellt, in der Unterscheidung zu den Begriffen Enkulturation und Personalisation (dazu u. 1.1.3 und 1.1.4) ein eingeengter Gebrauch des Begriffes. Es ist dabei nicht zu befürchten, daß aus dem Zusammen-

hang des behandelten Problems eine Begriffsverwirrung eintritt.

Eine uneingeschränkte Übernahme der WURZBACHER'schen Ausdifferenzierung des Begriffes "Sozialisation", "Enkulturation" und "Personalisation" begegnet im Bereich der Inhaltsbestimmung des Begriffes "Sozialisation" Bedenken. Indem dort unter teilweiser Bezugnahme auf die Begriffsbestimmung Dahrendorfs eine umfassende Deutung als gesellschaftliches Handeln und Einwirken auf das Individuum gegeben wird,ohne Ziel und Inhalt des Sozialisationsverfahrens zu bezeichnen, wird der Zweck der Ausdifferenzierung nicht erreicht. Es sollte nämlich dadurch die Möglichkeit geschaffen werden, "komplexe sozialkulturelle Einzelphänomene wie z.B. die Familie, die Religion, die Schule einer bestimmten Gesellschaft aus(zu)differenzieren und sie nach den sie kennzeichnenden Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationsvorgängen ab(zu)fragen."[14] Diesen Zweck verfehlt der zwar weit aber rein verfahrenstechnisch gefaßte Begriff, weil er gegenüber der Sozialisation in umfassendem Sinne nur insoweit eine Änderung darstellt, daß die durch das gesellschaftliche Handeln oder Einwirken vermittelten Inhalte auch nicht allgemein und umfassend bezeichnet werden. Dies wird deutlich, indem bei der Bestimmung des Begriffes "Enkulturation" eine inhaltliche Verkürzung vorgenommen wird [15], die dann schließlich ein begriffliches Vakuum hinterlassen muß. Das Verfahren der Einwirkung auf das Individuum gilt für den ganzen Bereich des Sozialisationsprozesses im weitesten Sinne (s.o. 1.1.1). Eine Ausdifferenzierung im Sinne der Ankündigung WURZBACHER's kann daher nur inhaltlich erfolgen, was auch tatsächlich für den Bereich der Enkulturation und Personalisation erfolgte (hierzu s.u. 1.1.3 u. 1.1.4).

Mit Sozialisation in diesem eingeengten Sinne soll der Teilbereich verstanden werden, in dem die Werte und Normen der betreffenden Gesellschaft gelernt werden.[16] Unter Werten versteht man im sozialwissenschaftlichen Sinne "Konzeptionen des Wünschenswerten"[17], Überzeugungen darüber, was als erstrebenswert gilt. Normen sind Werte mit Sollenscharakter, also verbindliche Verhaltensmuster, die eine soziale Bedeutung haben, das Tun und Lassen der Mitglieder einer Gesellschaft bzw. Gruppe regulieren und ihnen dadurch

eine gewisse Regelmäßigkeit verleihen. Normen werden in unterschiedlichem Grade als verpflichtend erlebt, je nachdem ob es sich bei Ihnen um Gepflogenheiten, Bräuche, Sitten, Gebote und Verbote bzw. juristisch fixierte Gesetze handelt.[18]

Diese Begriffsbestimmung hat allerdings nur Gemeingültigkeit in einer Gesellschaft oder Gruppe, deren Werte und Normen insgesamt uniform für alle Mitglieder der Gesellschaft oder Gruppe Gültigkeit haben, und deckt sich dann mit dem Begriff der Sozialisation im weitesten Sinne. Eine solche Struktur des Sozialisationsprozesses wäre angenähert denkbar in einer sehr kleinen, von jedem überschaubaren und in allen Bereichen diktarorisch reglementierten Gruppe. Je größer und unübersichtlicher im Verhalten der Individuen eine Gruppe ist, um so weiter wird die Variationsbreite möglichen, gesellschaftskonformen Verhaltens und gleichzeitig der Freiheitsspielraum des Individuums gegenüber dem Sozialen.[19]

Durch diese Einschränkung des Begriffes auf den Organisationsgrad ist die Zuordnung eines Sozialisationsprozesses zu dem engeren Bereich abhängig von der jeweils betrachteten Ebene oder/und einem Teilaspekt des übergeordneten Gesellschaftssystems. Der eingeengte Begriff der Sozialisation umfaßt somit das Lernen derjenigen Werte und Normen der jeweils untersuchten Gesellschaft oder Gruppe, die einen für den Bestand der Gesellschaft oder Gruppe und die Existenz des Individuums in ihr einen Mindestumfang angenommen haben, sich für die Gesellschaft oder Gruppe und gegenüber dem Individuum somit als indisponibel darstellen, deren Beachtung auch ohne Überzeugung des Indiviuums von der Notwendigkeit und Richtigkeit erzwungen werden und im Falle des Widerstandes den Ausstoß aus der Gesellschaft oder (Re-)Sozialisationsmaßnahmen der gesellschaftlichen Organe auslösen.

1.1.3 Enkulturation

Ausgehend von dem eingeschränkten Begriff der Sozialisation ergibt sich der Begriff der Enkulturation aus der Betrachtung des Bereiches der gesellschaftlichen Eingliederung, welcher von der

Sozialisation im engen Sinne nicht umfaßt wird. Nach WURZBACHER[20] "bedeutet Enkulturation eine gruppen- wie personenspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, 'Gütern', Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung , Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz. Hierbei stehen sich die Kultur in ihrer zwingenden Breite und Herausforderung und die Person in angeregter, folgender und lernender Aktivität gegenüber." Diese Begriffsbestimmung bedarf einer Ergänzung, indem für den Gebrauch und zur Abgrenzung insbesondere gegenüber der Sozialisation im engen Sinne der Begriff der Kultur näher und für den speziellen Zweck gefaßt werden muß.

In der wissenschaftlichen Literatur sind verschiedene Fassungen des Begriffes "Kultur" feststellbar:

Bei Alfred Weber lassen sich vier Merkmale der Kultur und für kulturelles Handeln feststellen. Danach sind kulturelle Phänomene

1. Überzweckmäßig: "Die kulturelle Formung des Daseins ... hat mit Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit gar nichts zu tun."[21]

2. Metalogisch[22,23]: "...eine seelisch-geistige Interpretation des Daseins, die von bestimmten seelisch-geistigen Grunderfahrungen her mehr oder weniger weitgehend allem Vorhandenem und Erfahrenem Wertakzente verleiht und ihm einen auf den Daseinssinn bezogenen Deutungsinhalt gibt."[24] Kultur ist somit der Bereich der Werte, aus denen das Individuum sein Handeln legitimiert.

3. Transzendent: "Die kultursoziologische Analyse stößt auf Tatsachen immanenter Transzendenz, die sie einfach als Grundphänomene hinzunehmen hat, während sie ihre Deutung der philosophischen Betrachtung überlassen muß."[25]

4. Seelischer Ausdruck: Kultur ist danach die geschichtliche Sphäre, die "der seelisch-geistigen Spontaneität im Gegensatz zur direkt oder indirekt triebhaften oder nur vitalen zugeordnet ist."[26]

In Richtung dieser Merkmale gibt W.LOCH[27] eine enummerative Darstellung der kulturellen Phänomene, wonach zur Kultur gehören sollen: "die Sprache mit ihren Begriffen und Bedeutungen, die dem Menschen sich und seine Welt verständlich, seine Wahrnehmungen und Gedanken sich selbst und den Mitmenschen mitteilbar machen, und eine sinnvolle Weltansicht und 'Matrize' des Lebens entwerfen; die moralischen Normen und Verhaltensmuster, die sein Leben regeln; die emotionalen Ausdrucksweisen, in denen sein Erleben und Verhalten ihm als bergendes und bewegendes Gefühl bewußt wird; die sozialen Organisationen, Rollen und Spielregeln, die sein Verhalten zum Mitmenschen bestimmen; die Einrichtungen des Rechtes und der Politik, die durch Autorität und Gewalt das menschliche Leben in seinen Ordnungen halten; die Arbeits- und Wirtschaftsformen mit ihren Werkzeugen, Produktions- und Verwaltungstechniken und -praktiken, durch die der Mensch seine 'Lebensmittel' im weitesten Sinne herstellt und rationell verwaltet; die Technik überhaupt als Inbegriff aller Werkszeuge, Maschinen und Automaten, die er sich als 'Organe' der Selbsterhaltung geschaffen hat, weil sein biologischer Organismus nicht dazu ausreicht und künstlicher Gebilde zur Ergänzung und Erweiterung, zur Entlastung und zum Ersatz seiner natürlichen Organe bedarf; schließlich die Einrichtungen und Tätigkeiten, die der Mensch nicht zur Bewältigung der Lebensnotdurft hervorgebracht hat, sondern als Selbstzweck zur produktiven Ausweitung seiner Lebensmöglichkeiten: die Künste und Wissenschaften, die Weisen der geselligen Selbstdarstellung (wie z.B. Spiel und Sport, Fest und Feiern), die religiösen Kulte, durch die er, seine Welt transzendierend, den Anspruch göttlicher Macht sucht und findet. Alle diese Symbolsysteme und Ausdrucksweisen, Institutionen und Werkzeuge, Tätigkeits- und Produktionsformen, Praktiken, Techniken und Methoden, Gewohnheiten, Moden, Bräuche und Sitten, Lebensgehäuse und Lebenswege, Pläne und Unternehmungen, Ziele und Hoffnungen - alle diese vom Menschen für den Menschen überlieferten oder geschaffenen Gebilde stellen in ihrer Gesamtheit die Kultur dar als das umfassende Medium, in dem der Mensch sein Leben verwirklicht, und das von jedem zur Welt gekommenen Lebewesen menschlicher Anlage - unter der Mithilfe der Erziehung - in einem Mindestmaß gelernt werden muß, wenn es Mensch werden soll."

Diese Definitionen (zwei von rund dreihundert[28]) werden von allem Pathos befreit zusammengefaßt: "Kultur ist die Gesamtheit der typischen Lebensformen einer Bevölkerung, einschließlich der sie tragenden Geistesverfassung, insbesondere der Werteinstellungen."[29]

Eine solche weite Fassung von Kultur entspricht, wie durch Vergleiche leicht festzustellen ist, dem Inhalt der Sozialisation im umfassenden Sinne (s.o. 1.1.1), wodurch er für die Zwecke der Ausdifferenzierung i.S. WURZBACHER's unzweckmäßig ist. Für diesen Zweck muß der Begriff konkreter und enger bestimmt werden. Ein solches Vorgehen dürfte mit Rücksicht darauf, daß "Kultur immer ein schillernder Begriff gewesen ist"[30], zulässig sein. Definition ist eine Erklärung dessen, was der Definierende unter einem bestimmten Wort verstehen will. Sie ist daher nicht wahr oder falsch, sondern mehr oder weniger zweckmäßig. Sie kann nicht bewiesen, sondern nur von verschiedenen Gesichtspunkten aus gerechtfertigt werden. Sie muß aber zwei formalen Ansprüchen unbedingt genügen:

1. sie darf sich selbst nicht widersprechen,
2. sie darf nicht zirkulär sein.

Sind diese Bedingungen erfüllt, so ist ihre Zweckmäßigkeit von zwei Gesichtspunkten aus zu beurteilen:

1. ihrer Relevanz, d.h. ihrem Wert als Mittel für eine wissenschaftliche Darstellung. Voraussetzung hierfür ist, daß die Definition einen Sachverhalt hervorhebt, der für die Formulierung wissenschaftlicher Lehrsätze entscheidend ist.
2. ihrer Adäquanz, d.h. ihrer Übereinstimmung mit der traditionellen Auffassung in dem Sinn, daß die Definition in der Hauptsache gerade die Erscheinungen deckt, die in der betreffenden Wissenschaft gewöhnlich mit dem definierten Begriff bezeichnet werden.

Dabei ist es zulässig und gerechtfertigt, mit Rücksicht auf die Relevanz der Definition von der traditionellen Auffassung abzuweichen. In diesem Sinne soll hier der Begriff der Kultur eingeengt werden, um einen Sinnzusammenhang mit dem Vorgang der En-

kulturation im Rahmen der Ausdifferenzierung der Begriffe Sozialisation-Enkulturation-Personalisation herzustellen.

Nach WURZBACHER[31] ist Kultur etwas, daß sich begrifflich außerhalb des Individuums befindet, ihm gegenübersteht. Sie ist folglich in der Subjekt-Objekt-Beziehung eindeutig Objekt. Sie ist lernbar. Inhaltlich handelt es sich (immer nach WURZBACHER) um Erfahrungen, Maßstäbe und Symbole zur Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der individuellen und der Gruppenexistenz, also essentiell um "Werte und Normen". Der Begriff der Kultur umfaßt also inhaltlich alle die Merkmale, die das Soziale im Sinne des Inhalts der Sozialisation ausmacht. Der Unterschied zwischen dem Sozialen und der Kultur liegt folglich im Verfahren der Einwirkung auf die Gesellschaft und das Individuum. Hierbei unterscheidet sich die Kultur dadurch, daß sie im Gegensatz zum Sozialen nicht indisponibel, also auch nicht durch gesellschaftliche Sanktionen erzwingbar ist. Sie muß infolgedessen vom Individuum im Enkulturationsprozeß verinnerlicht werden. Im Gegensatz zum Sozialen im Sinne der Sozialisationsinhalte im eingeschränkten Sinne kann Kultur infolgedessen wie folgt definiert werden:

Kultur sind gesellschaftliche Werte und Normen, die vom Individuum disponibel erlernt, in freier Entscheidung internalisiert werden können und nicht Bedingung für einfaches Überleben in einer Gesellschaft ist. Dabei ist es nicht erforderlich, daß das Erlernen oder die Anregung bzw. Bestimmung zur Verinnerlichung (Erziehung) von außen an das Individuum herangetragen wird.

Enkulturation bedeutet somit das Erlernen und Verinnerlichen disponibler gesellschaftlicher Werte und Normen, deren Beachtung durch die pure Existenz in einer Gesellschaft nicht bedingt ist.

Hieraus folgt, daß die Entscheidung, ob eine soziale Bedingung oder ein Kulturgut vermittelt werden soll, von der Anschauung und dem Zustand der jeweiligen Gesellschaft abhängt. Es leuchtet auch ein, daß Werte und Normen um so mehr soziale Bedingung und somit Gegenstand der Sozialisation sind, je älter und damit schon im Individuum quasi instinktmäßig verankert

sie sind. In diesem Sinne handelt es sich bei kulturellen Verhaltensweisen um relativ junge Erscheinungen.[32]

1.1.4 Personalisation

Die Begriffe Sozialisation und Enkulturation bezeichnen Vorgänge der Tradierung von Werten, Normen und Verhaltensmustern im Generationenwechsel einer Gesellschaft. Sie erklären nicht die Entwicklung und Änderung von Formen des individuellen Verhaltens im Verlauf eines Lebens und im Generationenwechsel, ohne daß (nachweislich) tradierte Verhaltensmuster wirksam werden. Um diese Beobachtung erklären zu können, ist das Element im Sozialisations- und Enkulturationsvorgang zu suchen und zu untersuchen, dessen Mangelhaftigkeit im Sinne einer vollkommenen Gesellschaftsreproduktion das Phänomen auslösen kann. Es ist die Frage nach der Verbindlichkeit der Gesellschaft für das Individuum und der Freiheit oder dem Rahmen individueller Entscheidung im Sozialisations- und Enkulturationsprozeß, die sich an der Nahtstelle zwischen gesellschaftlichem Werte- und Normenangebot und deren Aufnahme und Verinnerlichung durch das Individuum stellt.

Nach dem Gesellschaftsverständnis als Ineinanderwirken verschiedener Bezugsgruppen mit verschiedenen (und verschiedenartigen) Erwartungen an das Individuum (Normen)[4] und dem daraus resultierenden Pluralismus des Angebotes an Werten und Normen erfordert die Ausformung des Menschen als beobachtendes, unterscheidendes, bewertendes, integrierendes, koordinierendes Wesen. Aus dieser Existenz des Individuums in der Gesellschaft ergibt sich die Situation, "daß der Mensch der Werte (und Normen) zum Überleben (in der jeweiligen Gesellschaft) bedarf und sie 'fest' (verinnerlicht) besitzen muß, aber zum Überleben unter Umständen in der Lage sein muß, sie verlassen, d.h. verändern zu können."[33] Diese Ausbildung und Anwendung der Fähigkeit zur Integration des sozialen und kulturellen Pluralismus wird durch den Begriff der "Personalisation" kenntlich gemacht[34]; er bedeutet, daß das Individuum in der kritischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft die es kennzeichnende Werte und Normen internalisiert und dadurch zur spezifischen Persönlichkeit wird.

1.2 Sozialisationsinstanzen

In vorindustrieller Zeit waren die Familie und die sie umgebende Nachbarschaft des Dorfes, der Kleinstadt und der Kirchengemeinde die Hauptsozialisationsträger, welche den jungen Menschen vor allem dazu erzogen, die Verhaltensspielregeln eben dieser Umgebung zu verinnerlichen und sich ein Leben lang den Erwartungen seiner Mitbürger entsprechend zu verhalten. Eine solche Einpassung in eine verhältnismäßig überschaubare Umwelt gab dem Einzelnen das lebensnotwendige Vertrauen in sich selbst und in der Gesellschaft. Je geschlossener das dörfliche, kleinstädtische, das nachbarschaftliche und das familiale Systen war, desto größer war auch die Gewähr, daß sich jeder jederzeit so verhielt, wie man es von ihm erwartete. Er hatte nur verhältnismäßig selten zwischen alternativen Möglichkeiten des Verhaltens zu wählen; die wichtigsten Entscheidungen seines Lebens waren ihm so durch die institutionellen Regelungen seiner Gesellschaft abgenommen. Um so größer wurde dann freilich die Unsicherheit, wenn der so geprägte und eingepaßte Mensch seine vertraute Welt aus irgendeinem Grund verlassen und sich in einer anderen bewegen und behaupten mußte. Nicht umsonst war im Mittelalter der Begriff "auswandern" gleichbedeutend mit "ins Elend (Ausland) gehen", wobei das Elend sich nicht nur auf die wirtschaftliche Lage bezog, sondern mehr noch ein Ausdruck für die Gefühle der Entwurzelung und Verunsicherung war.

Mit beginnender Industrialisierung und der damit verbundenen wachsenden Mobilität der Menschen und der Waren reichten die Familie und Nachbarschaft als Sozialisationsfaktoren nicht mehr aus. Noch immer ist die Familie zwar die erste und wichtigste Institution der Sozialisation, die schon in den ersten fünf Lebensjahren den Grund für ein vertrauensvolles, ein ängstliches oder mißtrauisches Verhalten gegenüber den Mitmenschen legt.[35]

Für die Aufgabe, das Kind fähig zu machen, in unserer komplexen Gesellschaft zurechtzukommen, bedarf die Familie der ergänzenden und zum Teil auch korrigierenden Institutionen. Seit reichlich hundert Jahren entwickelte sich daher in den industriellen Gesellschaften ein sich immer vielfältiger ausdifferenzierendes Schulsystem[36], das in diesem Jahrhundert in ähnlichen Formen

auch in allen Entwicklungsländern Afrikas, Asiens und Südamerikas eingeführt wurde. Heute erhebt sich in allen hochindustrialisierten Ländern bereits die Forderung einerseits nach einem früheren Beginn der schulischen Beeinflussung der Kinder in Form von Vorschuleinrichtungen und andererseits nach einem lebenslangen Bildungsprozeß. Dies besagt, daß gesamtgesellschaftliche Organisationen bzw. der Staat immer mehr Funktionen der Sozialisation zusätzlich zur Familie übernehmen. Die Gesellschaft bezieht ihre Legitimation dazu insbesondere von dem Grundwert der gleichen Chancen für jeden, dem die Familie nicht gerecht werden kann in Anbetracht der hohen Anforderungen, die an den Einzelnen in den modernen Kooperationszusammenhängen gestellt werden.

Durch die Kombination der mehr sporadischen und kurzfristigen Erziehungsintentionen, die in nicht primär pädagogisch-strukturierte alltägliche Handlungen eingelagert sind, und durch welche die Familienerziehung regelmäßig gekennzeichnet ist, mit langfristigen und verselbständigten Erziehungssituationen, in denen im allgemeinen die Sozialisanden kollektiv in einer eigens dafür eingerichteten Institution mit besonderer Organisationsstruktur und professionellen Erziehungsrollen zusammengefaßt sind, entsteht ein Erziehungssystem, dessen Institutionen zwangsläufig wegen ihrer Differenzierung im Aufgabenbereich zueinander im Verhältnis der Substitution und Subsidiarität stehen und sich somit als Instanzen im Sozialisationsprozeß darstellen.

1.2.1 Das Wesen der Sozialisationsinstanz

Die Anforderungen, die an diese instanziell gegliederten Einrichtungen gestellt werden, erhalten einen fast unübersehbar komplexen Rahmen durch die Tatsache, daß sich in dem demokratischen industriellen Staat die Gesellschaft in stetem Wandel befindet. Das bedeutet, daß ihren Mitgliedern zwar die geltenden Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, zugleich aber die kritische Distanz dazu und Offenheit für fortschreitende Entwicklungen übermittelt werden müssen. In diesem Freiheitsspielraum der westlichen Demokratien entstanden immer neue gesellschaftliche Institutionen - politische Parteien, Berufsverbände, Jugendgruppen, die Massenmedien und

zahlreiche andere Einrichtungen etwa der Erwachsenenbildung - die den Wandel in eine jeweils bestimmte Richtung zu lenken versuchen, indem sie ihre Mitglieder oder Konsumenten auf bestimmte Ziele hin beeinflussen und ihnen bestimmte Rollenerwartungen vermitteln. Die pluralistische Wertorientierung dieser Institutionen in der demokratischen Gesellschaft bedeutet gegenüber dem Ausschließlichkeitsanspruch des Staates in totalitären Systemen eine grundrechtlich gesicherte Differenzierung der Sozialisationsinstanzen und eröffnet dem Einzelnen einen Wahl- und Entwicklungsspielraum. In diesem offenen Feld von verschiedenen Kooperationszusammenhängen kann sich der Horizont des Heranwachsenden erweitern. Seine Sozialisation schließt einen bei weitem größeren Rahmen der freien Entscheidung ein, als dies in den mehr abgeschlossenen Gruppen eines vorindustriellen Gesellschaftssystems möglich war. Bei seinen verschiedenen Rollenpartnern aus unterschiedlichen Gruppen und Instanzen, aber oft auch schon innerhalb derselben Gruppe trifft er auf unterschiedliche Rollenerwartungen; diese Diskrepanzen stellen ihn in Konfliktsituationen und fordern von ihm die Einübung in kritische Unterscheidungen, welchen Erwartungen er mehr und welchen er weniger entsprechen sollte.

Aus dieser Forderung und der Aufgabenstellung ergibt sich, daß in der sich als freiheitlich verstandenen Gesellschaft die Institutionen bei Ihrer Sozialisationsfunktion eine schwierige Balanceleistung zu vollbringen haben: Sie müssen einerseits - wie in jeder Gesellschaft - dazu beitragen, Kontinuität und Ordnung der Kooperation und des Zusammenlebens durch eine entsprechende, auf Anpassung zielende Sozialisation ihrer Mitglieder zu ermöglichen. Dabei aber muß andererseits ein überangepaßter Konformismus vermieden werden, da sowohl der Sozialisand, die Gesellschaft und ihre Sozialisationsinstanzen fähig sein müssen, aktiv auf einen relativ schnellen Wandel der Lebensbedingungen zu reagieren.

1.2.2 Die Heterogenität der Sozialisationsinstanzen

Der Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft und technischer Fortschritt haben einen umfassenden Strukturwandel der Familie als nahezu einzige Sozialisationsinstanz bewirkt, indem

wesentliche Aufgaben an andere Institutionen abgegeben wurden[37], ein Vorgang, der unten im einzelnen darzustellen ist. Der dadurch entstandene Pluralismus der Institutionen mit seinem Spannungsfeld vieler Rollen erfordert und ermöglicht zunehmend kritische, urteilende und entscheidende Distanz sowohl gegenüber der Institution wie gegenüber der Gesellschaft. Zu diesem Freiheitsspielraum trägt die wachsende Mobilität und Kommunikation in der modernen Gesellschaft weiter bei. Indem es einer größeren Anzahl von Menschen möglich ist, zu erfahren, wie andere Gruppen und Gesellschaften ihre Bedürfnisse befriedigen und ihr Zusammenleben ordnen, gewinnen sie Vergleichsmaßstäbe, an denen sie die Wirkungsweise der eigenen Gruppen und Institutionen messen und verändernd auf sie einwirken können.

Dieses Entscheidungskontinuum der modernen demokratischen Gesellschaft bedeutet auf der einen Seite eine größere Chance der Personalisation für den Einzelnen, der damit herausgefordert wird, sein Leben in größerem Maße selbst zu bestimmen und auf seine Umgebung eigenständiger einzuwirken. Auf der anderen Seite aber wird diese Chance mit einer zunehmenden Unsicherheit und Überforderung bezahlt. Damit wird der Einzelne unausweichlich Konflikten ausgesetzt; er begegnet - wie auch immer er sich entscheidet - negativer sozialer Kontrolle, der er möglicherweise nicht gewachsen ist, so daß er die eigene Entscheidung als verfehlt beurteilen muß. Diese ständige Unsicherheit, Herausforderung und damit die Möglichkeit des Scheiterns in einem System heterogen komplexer Sozialisationsmöglichkeiten innerhalb und zwischen den Instanzen kann ein Grund dafür sein, daß in immer größerem Umfang Jugendliche in passive Randexistenzen der Gesellschaft (Hippies, Drogenkonsum) ausweichen.

1.2.3 Institutionalisierte Sozialisationsinstanzen

Es leuchtet ein, daß dieser im Extrem einer unendlichen Selektionsmöglichkeit entsprechende Pluralismus von einer Gesellschaft ohne die Möglichkeiten relativ allgemeinverbindlicher, einschränkender Selektionsvorschriften nicht zu bewältigen ist, ohne daß sich die Gesellschaft auflöst. Der objektive Befund des Vorhandenseins

von Gesellschaft, d.h. von sozialen Lebensformen weist,somit auf das Vorhandensein von Mechanismen hin, die eine solche, die Gesellschaft stabilisierende Selektionsleistung erbringen. Das jeweilige Ergebnis der Selektion kennzeichnet die Struktur einer spezifischen Gesellschaft. Wenn aus dieser Struktur gewonnene Normen oder Verhaltensmuster eine durch Sitte und/oder Recht öffentlich garantierte, in Richtung der jeweiligen Gesellschaft aber auch gegenüber anderen Gesellschaftformen erkennbare Ordnungsgestalt annehmen, spricht man von Institutionen.[38] Die Institution in dieser umfassenden Begriffsgestaltung kann sich sowohl auf die äußere Organisation als auch auf den Inhalt gesellschaftlicher Phänomene beziehen. Entsprechend der partiellen Stabilisierung läßt auch eine Institution in ihrem nicht stabilisierten Bereich Änderungen der Form oder des Inhalts zu, ohne daß die Gesellschaftsstruktur verändert wird. Da die Sozialisation auch als ein gesellschaftlicher Stabilisierungsvorgang betrachtet werden kann, ist die Erkenntnis evident, daß die gesellschaftliche Integration weitgehend im Rahmen von Institutionen abläuft, wobei Veränderungen je nach dem Grad und dem Bereich der Institutionalisierung theoretisch möglich sind. Zur Vorbereitung einer Untersuchung, nach welchen Gesetzen eine Entwicklung von Sozialisationsinstanzen ablaufen kann, ohne daß revolutionär in die Gesellschaftsstruktur eingegriffen wird, ist die Feststellung bedeutsam, welche Sozialisationsinstanzen in welchem Umfang und in welchem Bereich als Institution im oben festgelegten Sinne aufzufassen sind.

Bei einer auch nur vordergründigen Betrachtung der unter der Bezeichnung der Sozialisationsinstanz (Sozialisationsagentur) geführten Einrichtungen ergibt sich die Erkenntnis, daß zumindest im Bereich der Sozialisation weder die totale Institution noch die totale Nichtinstitution angetroffen werden kann. Der erste Fall ist nach der Definition der Institution nicht verwunderlich, weil alles Bestehende als solches begriffsnotwendig einen Kernbereich enthalten muß, der seine Existenz - wenn auch möglicherweise nur flüchtig - garantiert.

Die wirksamste Form der Stabilisierung von Verhaltensmustern und -erwartungen ist das staatliche Recht, weil dieses infolge seines Zwangscharakters in der Lage ist, die Gültigkeit von Ver-

haltensmustern und -erwartungen gegen Widerstand und gar Erfordernisse durchzusetzen.[39] Die schwächste Form ist das jederzeit austauschbare oder eliminierbare Komment einer Gruppe. Zwischen diesen beiden Polen existieren Stabilisierungsformen, die u.U. einer Gesellschaft oder Gruppe einen hohen Grad institutioneller Beständigkeit verleihen können, jedoch jeweils ihrer Natur nach hinter der Effektivität der staatlichen Sanktion in Krisensituationen zurückbleiben.

Als Beispiel für eine organisatorisch und inhaltlich (weitgehend) durch staatliches Recht institutionalisierte Erziehungseinrichtung sei hier die Strafvollzugsanstalt genannt, bei deren Betrieb sowohl die äußere Erscheinungsform als auch der Ablauf der (Re-)Sozialisationsmaßnahmen gesetzlichen (Gesetz im materiellen Sinn[40]) und sanktionsbewährten Regeln folgt. Dennoch sind auch in einer solchen Institution Freiräume für eine individuelle Betätigung und Entfaltung der Resozialisanden gegeben, deren Umfang und äußerer Rahmen jedoch, also die Organisation im obigen Sinne durch die Anstaltsordnung und den Sozialisationszweck festgelegt ist.

Auf nahezu dieselbe Stabilisierungsstufe ist die Schule einzureihen als eine Einrichtung, "deren Ziel es ist, auf bestimmte Weise auf eine Personengruppe einzuwirken, die zu diesem Zweck - zumindest vorübergehend - in die Organisation aufgenommen wird."[41] Die an der Einrichtung passiv beteiligte Personengruppe ist auch aufgrund der allgemeinen Schulpflicht zwangsweise rekrutiert. Eine juristisch begriffliche Klammer um die beiden Institutionen bildet die im Zuge von Reformbemühungen (zu Unrecht) in Verruf geratene Vorstellung von einem "besonderen Gewaltverhältnis". Der Unterschied zur Strafvollzugsanstalt besteht in der Verantwortlichkeit des Lehrers für den Erfolg der Sozialisation. Im Aufgabenbereich besteht ein Unterschied im Ziel der Arbeit (hier Sozialisation, dort Resozialisation) und der Intensität der erwarteten Mitarbeit außerinstitutioneller Instanzen, vor allem der Familie. Darüberhinaus unterscheidet sich die Schule von anderen Einrichtungen mit besonderem Gewaltverhältnis durch das Primat der Wissensvermittlung, deren Inhalt und Umfang weitgehend durch staatliche Richtlinien vorgegeben sind, was aber auch einen Gestaltungsspielraum zuläßt.

Lediglich in diesem Gestaltungsspielraum weist die Schule einen nicht institutionalisierten Bereich auf, der durch die besondere Lehrer-/Schülersituation im Einzelfall eingeschränkt sein kann, was dann jedoch nicht für die Einrichtung "Schule" allgemein, sondern nur bei der Untersuchung der inneren Struktur einer Schulklasse oder einer bestimmten Schule Bedeutung erlangt. Daraus ist ersichtlich, daß die Antwort auf die Frage nach dem institutionellen Bereich einer Einrichtung relativ der untersuchten Organisationsebene sein kann.

Für die Familie gilt, daß dieses gesellschaftliche Phänomen in seinem Bestand auf Grund staatlicher Sanktion Institution im oben definierten Sinne ist (Art. 6 Abs. 1 u. 2 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland - GG). Nicht institutionalisiert sind innerhalb weitgezogener Grenzen Inhalt und Methode der Erziehung durch die Familie. Dies schließt jedoch nicht aus, daß je nach der Herrschaftsstruktur einer einzelnen Familie für diese auch insoweit eine interne Institution vorliegen kann.

Als Phänomene, deren Bestand nicht institutionalisiert sind, die jedoch nach innen durch die Satzung und Organisation stabilisierende Mechanismen, also Institution, aufweisen sind zu nennen: Vereine, Verbände, Betriebe und Kirchen (wobei letztere teilweise Merkmale staatlicher Institutionen aufweisen[42]).

1.2.4 Kontingente Sozialisationsinstanzen

Ebenso wie eine total institutionalisierte Sozialisationsinstanz nicht denkbar ist, kann eine total kontingente Instanz nur flüchtig sein. Sobald eine Sozialisationsinstanz in der Weise Einfluß auf den Sozialisationsprozeß nimmt, daß dieser erkennbar wird, muß ein Kernbereich an Institution vorliegen, welcher das Bewußtsein des Sozialisationsprozesses ermöglicht. Die Institutionalisierung von Sozialisationsinstanzen und die institutionelle weitere Selektion für den jeweiligen Sozialisanden kann jedoch die Umwelt und deren Einflüsse nicht eliminieren. Die Welt zeigt ihm eine Fülle von Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, der nur ein sehr begrenztes Potential für aktuell-bewußte Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Handlung gegenübersteht. Dies gilt

sowohl für den gedachten institutionsfreien Lebensbereich als auch für den nicht institutionalisierten Bereich innerhalb der Institutionen, in welche der Sozialisand integriert ist. Indem die jeweils getroffene Entscheidung oder Wahrnehmung unter den komplexen Möglichkeiten auf andere Möglichkeiten hinweist, werden sie von Sozialisanden als kontingent erlebt. Da dieses Erleben im institutions- und damit traditionsfreien Raum abläuft, stellt es das instabile Element der Sozialisation dar, welches unabhängig von der biologischen Bedingtheit eine Personalisation zuläßt und somit zu einer der wesentlichen Sozialisationsinstanz wird.

Aus dieser Erklärung des Befriffes der Kontingenz und kontingenter Geschehensabläufe in einem System von Sozialisationsinstanzen wird der Modellcharakter solcher Unterscheidungen und Klassifizierung sozialer Phänomene deutlich. Ausschließlich institutionelle und ausschließend kontingente Instanzen zumindest der Sozialisation sind nicht denkbar. Es gibt jedoch gesellschaftliche, sozialisierende Tatbestände, die in einem Maße gegen andere austauschbar sind, das kontingente Element also soweit vorherrscht, daß vorgegebene gesellschaftliche oder institutionelle Zwänge nicht mehr ins Bewußtsein des Sozialisanden treten. Solche Erscheinungen finden sich vor allem im sogenannten Freizeitbereich, dessen Bedeutung für die kulturelle Entwicklung des Individuums mit seiner Ausweitung zunimmt.

1.3 Typologie der Sozialisationsinstanzen

Bei dem Versuch, die Sozialisationsinstanzen nach Typen zu bestimmen und zu klassifizieren, gelangt man bei der Komplexität sowohl der vorhandenen Institutionen als auch der Aufgabenbereiche alsbald zu der Erkenntnis, daß eine starre Gliederung mit dem Ziel einer Festlegung und Zuordnung bestimmter Sozialisationsaufgaben nicht möglich ist. Dies rührt daher, daß die Bezeichnung der formalen Organisation und der Standort der jeweiligen Sozialisationsinstanzen im Sinne einer Über-, Unter- oder Gleichordnung nicht gleichzeitig jeweilig abgrenzbare Aufgabenbereiche bezeichnet.

Vielmehr ist das Verhältnis der Organisation zu den Aufgabenbereichen so gestaltet, daß eine Organisationsinstanz an mehreren Aufgabenbereichen, wenn auch nicht ausschließlich teilhaben kann, und ein Aufgabenbereich mehreren Organisationsinstanzen zuzuordnen ist. Aus dieser Problematik einer Typologie erklärt sich der nachfolgende Aufbau dieses Abschnittes, indem die äußere organisatorische Verfassung anhand der Frage nach dem Grund der Phänomene dargestellt wird. Die innere Organisation bzw. der Organisationsgrad der jeweiligen Instanz soll Möglichkeiten aufzeigen, weshalb und auf welche Weise eine Aufgabenverteilung und auch Umverteilung aufgrund der Organisationsverfassung stattfindet. Schließlich soll versucht werden, die jeweiligen Aufgaben nach der Wahrscheinlichkeit ihrer Zuordnung zu untersuchen und mit dem Istzustand zu vergleichen.

Um die sozialisierende Wirkung der jeweiligen Instanzen ermessen zu können, ist es zweckmäßig, sich der in der Erziehungswissenschaft getroffenen Unterscheidung zwischen intensionaler, funktionaler und extensionaler Erziehung zu bedienen.

Entsprechend dieser Unterscheidung stellt "intensionale Erziehung" den Bereich der bewußten und gelenkten direkten Erziehungsmaßnahmen dar. Der intensionale Bereich der Sozialisation ist fast ausschließlich an die Tätigkeit und Fähigkeit von Personen gebunden.

Dagegen bleibt der Bereich der "funktionalen Erziehung" der direkten pädagogischen Tätigkeit weitgehend entzogen.[43] Funktionale Erziehung vollzieht sich in der fortlaufenden Auseinandersetzung der Individuen und Gruppierungen mit den Gegebenheiten ihrer Umwelt.

Über die Differenzierung von intensionaler und funktionaler Erziehung hinaus ordnet Ph. EGGERS diesen beiden Erziehungsbereichen einen dritten zwischen: den Bereich der "extensionalen Erziehung".[44] Einerseits umfaßt dieser Bereich keine direkten Erziehungsmaßnahmen, weshalb er definitionsgemäß der intentionalen Erziehung nicht zuzuordnen ist und darum von den meisten Autoren unter der Kategorie der funktionalen Erziehung subsumiert wird. Andererseits beschreibt extensionale Erziehung einen bewußt geplanten Erziehungsbereich, womit aber der Begriff der funktionalen Erziehung überfordert wird. Extensionale Erziehung bezieht sich

auf Gegebenheiten, die zwar auch, wie die im Bereiche der funktionalen Erziehung, durch ihr bloßes Vorhandensein pädagogisch wirksam sind, denen aber darüberhinaus ein pädagogisches Anliegen bereits immanent ist.[45]

1.3.1 Differenzierung nach dem Entstehungsgrund der Organisation

Als Organisation sollen hier alle sozialen Gebilde bezeichnet werden, in denen eine Mehrzahl von Menschen zum Zweck der Sozialisation im weiteren Sinne bewußt zusammenwirken. Dafür, ob ein solches Gebilde als Organisation anzusehen ist oder nicht, ist nicht entscheidend, daß es in bewußter Zwecksetzung gegründet wurde. Somit kann man bei den Organisationen nach dem Entstehungsgrund zwischen solchen unterscheiden, die sich ohne irgendwelche stabilisierenden Regeln konstituieren, also lediglich aufgrund eines Komments zwischen den Mitgliedern der Organisation entstehen oder historisch Bestand haben, und solchen, die ihre Entstehung entweder einem konstituierenden Akt der Mitglieder (Satzung) oder von außen (Gesetz) verdanken. Diese Zweiteilung der Sozialisationsinstanzen entspricht der Unterscheidung zwischen Primär- und Bezugsgruppen. Die Betrachtung vom Entstehungsgrund her läßt jedoch eine weitere Unterteilung zu, die eine Zuordnung zum Aufgabenbereich erleichtert, entsprechend den Entstehungsgründen Komment, Tradition, Satzung und Gesetz.

1.3.1.1 Freizeit - Nichtorganisation - Organisation durch Komment

Freizeit bildet den Gegenbegriff zur gebundenen Zeit, in der man nicht frei über seine Zeit verfügen kann. Freizeit in dieser Bedeutung meint somit die Zeit des Freiseins von Fremdbestimmung oder - positiv formuliert - die Zeit des Verhaltens nach eigenem Antrieb, Ermessen, Wünschen und Neigungen. Er ist industriegesellschaftlichen Ursprungs und als Komplementärbegriff zur Arbeit verstanden worden.[46]

Es soll in diesem Abschnitt der Untersuchung unter dem Gesichtspunkt der Organisation die Sozialisationsfunktion der Freizeit des Sozialisanden untersucht werden.

Aus der obigen Begriffsbestimmung der Freizeit ist zu schließen, daß diese nicht die Zeit ist, die frei von berufsspezifischer Arbeit ist, also die des Feierabends und des Urlaubs. Einmal kann sich die untersuchte Person in der Zeit fremdbestimmt und/oder berufsbezogen an einem bestimmten Ort, der Betriebsstätte aufhalten, dabei aber keiner fremdbestimmten Arbeit nachgehen (Briefmarkensammeln, Zeitunglesen etc. während der Dienstzeit). Zum anderen kann zwar eine berufsspezifische Tätigkeit nicht vorliegen, dennoch aber das Verhalten während des Feierabends oder auch Urlaubs fremdbestimmt sein (Behördengänge, familiäre Aufträge etc). Unter Berücksichtigung dieser Möglichkeiten muß zu dem Ergebnis gelangt werden, daß der Begriff der Frei"-zeit" weniger einen abgrenzbaren Zeitraum bezeichnet, sondern vielmehr einen Zustand oder ein Verhalten auf selbstbestimmte Tätigkeit außerhalb von Produktion, Regeneration oder produktionsähnlicher Tätigkeit.

In dieser Bedeutung ist der Freizeitbegriff für die vorliegende Untersuchung verwendbar, weil damit der Inhalt eines menschlichen Verhaltens bezeichnet und dessen Auswirkung auf den Sozialisationsvorgang geprüft werden soll. Der Ausblick auf die nachfolgenden Abschnitte der Arbeit (1.3.1.2 - 1.3.1.3) ergibt eine Einschränkung des Freizeitbegriffs für eine Unterscheidung nach dem Entstehungsgrund der Organisation der Sozialisationsinstanz, indem hierzu nicht die Einrichtungen gerechnet werden können, denen sich der Sozialisand aufgrund Fremdbestimmung (Tradition, Satzung, Gesetz) zuordnet oder in denen er aufgrund Fremdbestimmung ein spezifisches Verhalten an den Tag legt. Eine solche Begrenzung des Begriffs wird auch durch den Sprachgebrauch gerechtfertigt. Durch Befragung[48] wurde festgestellt, daß Jugendliche überwiegend Freizeitaktivitäten in informellen Gruppen ausüben. Das Ergebnis deutet darauf hin, daß die sonstigen Tätigkeiten innerhalb von organisierten Gruppen außerhalb des produktionsabhängigen Bereiches nicht als "Freizeit" empfunden werden. Allerdings ist auch diese sogenannte "verhaltensbeliebige Zeit" als

durch sozioökonomische, soziale, ökologische und personale Bestimmungsgrößen beeinflußt zu sehen.[49]

Begrifflich liegen danach Freizeitaktivitäten vor, wenn der Sozialisand im Rahmen seiner Möglichkeiten selbstbestimmend an unorganisierten oder von Fall zu Fall durch Übereinkunft (Komment) organisierten informellen Gruppen mit der Freiheit des jederzeitigen beliebigen Wechsels oder des formlosen Verlassens der Gruppe teilnimmt, wobei auch die Teilnahme an Massenkommunikationen (über sog. Massenmedien) als Freizeitaktivität anzusehen ist, da diese sämtliche angeführte Merkmale aufweisen.[50]

Als Sozialisationsinstanz gewinnt die Freizeit Bedeutung durch die Offenheit der Situation und das geringe Ausmaß der Standardisierung von Erwartungen, wodurch der Sozialisand bei seinen Beziehungen in der informellen Gruppe förmlich gezwungen ist, an der Strukturierung von Erwartungen mitzuwirken und sich die Techniken des Erwerbs einer angestrebten Position in einem sozialen Gefüge anzueignen.[51] In diesem Bereich besteht eine unvergleichliche Chance der Entwicklung von Persönlichkeit in einer pluralistischen Gesellschaft.

Andererseits besteht infolge fortschreitender Prägung des Freizeitverhaltens durch mehr oder weniger gleichgeschaltete Massenmedien die Gefahr des Aufbaues eines Konformismus.[52]

1.3.1.2 Hausgemeinschaft (Familie und Alternativgruppen - Organisation durch Tradition)

Die historische Entwicklung der Hausgemeinschaft und der Familie und der ihr komplementären Instanzen werden unten noch im Einzelnen dargestellt. In diesem Abschnitt sollen die Mechanismen erörtert werden, die den Bestand als Sozialisationsinstanz herstellen und bewahren. Dabei soll dahingestellt bleiben, ob sich im Verlauf einer geschichtlichen Entwicklung der Umfang der Sozialisationsaufgaben und -inhalte geändert hat.

Die wesentlichen Elemente des Rechtsverhältnisses zwischen Eltern und Kindern sind das "Elternrecht" des Art. 6 Abs. 2 GG, wonach "Pflege und Erziehung der Kinder ... das natürliche Recht der

Eltern und zu zuvörderst ihnen obliegende Pflicht" sind und die "elterliche Gewalt" des § 1626 Abs. 1 BGB, kraft derer die Eltern berechtigt und verpflichtet sind, für die Person und das Vermögen des Kindes zu sorgen, insbesondere das Kind zu erziehen (§ 1631 BGB). Nur bei "Mißbrauch" kann in das elterliche Sorgerecht eingegriffen werden (§§ 1666, 1676 BGB). Durch diese gesetzliche Regelung wird zwar die Familie als Sozialisationsinstanz institutionalisiert, d.h. auf Dauer gestellt. Durch die nach geltendem Recht eingeschränkte staatliche Einflußnahme stößt man jedoch auch in dem Eltern-Kind-Verhältnis auf den Gedanken der Privatautonomie in der Familie als staatsfreie Sphäre. Die Diskussion über Reformen des Kindschaftsrechtes stehen geradezu unter dem Tabu des Elternrechts. Wer es einzuschränken oder auch nur zu problematisieren versucht, gerät leicht in den Verdacht, mit Erziehungsdiktaturen zu sympathisieren. Abgesehen von der historischen Erfahrung mit faschistischer Jugenderziehung kann hierbei die Tatsache eine Rolle spielen, daß die Familie und die als Erziehungsinstanz auftretende (u.U. gegenüber der Familie erweiterte) Hausgemeinschaft als biologisch und faktische Einheit älter als der Staat ist und eine gewisse naturgegebene Regelung in sich zu tragen scheint. Daß die Familie und erst recht die Hausgemeinschaft aber keine naturwüchsige, von geschichtlich-gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen unabhängige Einheit an sich und für sich ist, zeigt ihr struktureller Wandel im Verlauf der Geschichte. Andererseits kann festgestellt werden, daß es sich bei diesen Gebilden nicht um solche handelt, die (wie z.B. der Großbetrieb, der Staat oder die Parteien) unter einheitlichen, rational formulierten Zwecken stehen. Hier kommt vielmehr der akkumulative, über unzählige Generationen sich hinziehende Prozeß des Auf- und Ausbaus der Organisation und deren Struktur zum Zuge.

Dieser Vorgang, in welchem Verhaltensmuster lediglich aus der Überlieferung einer Lebensform im Generationenwechsel heraus entstehen und sich erhalten, mithin ihren Entstehungs- und Daseinsgrund in der Tradition finden, ist bei der Familie in ihrem historischen Wandel nachvollziehbar.

In der Diskussion um die Familie wurde die Frage gestellt, ob die Familie überhaupt zu jenen Sozialgebilden gehört, die zu erhalten sich lohne[53] mit Rücksicht auf den schon von DURKHEIM erkannten Kontraktionsprozeß innerhalb der Familienorganisation.[54] Trotz der beachtlichen grundsätzlichen Bedenken gegen die Familie in der heutigen Form der Kleinfamilie wird ihre Bedeutung insbesondere in Krisenzeiten als gesellschaftsstabilisierende Institution anerkannt.[55] Auch die sogenannten Alternativgruppen zur Familie, die zwar als Gegenmodelle zur Familie konzipiert sind, schließen an Lebensformen von vor der "Disorganisation"[56] der Institution an und sind somit in der gesellschaftlichen Konzeption als traditionelle Gebilde anzusehen.

1.3.1.3 Verbände (Kirchen, Vereine, Betriebe - Organisation durch Satzung)

Die Bundesrepublik Deutschland basiert wie alle westliche Demokratien auf einer Gesellschaft freier und gleicher Bürger. Die Anerkennung der prinzipiellen Gleichwertigkeit eines jeden Bürgers findet seinen Ausdruck in den gleichen demokratischen Rechten (insbesondere dem Wahlrecht). In dieser Staatsform werden von jedem Bürger Sachentscheidungen verlangt; dabei wird davon ausgegangen, daß jeder einzelne darüber befinden kann, was richtig und falsch ist. Unsere Demokratie geht demnach vom freigesetzten Menschen aus, der nicht in vorgegebene Ordnungen eingebunden ist, sondern dem es aufgegeben ist, seine Ordnung selbst zu schaffen.[57] Die Freisetzung des modernen Menschen führt gleichzeitig zwangsläufig zur Bildung von Gruppen und Verbänden, denn der freigesetzte Mensch hat auch freigesetzte Interessen, vor allem Wertvorstellungen, die für die Gestaltung seines Lebens maßgebend sind. Hierdurch bildet sich ein Wertpluralismus aus, dem Pluralismus der Gruppen zugrunde liegt.[58] Interessenträger ist jeder einzelne. Da damit die Zahl der Interessenträger einer Gesellschaft identisch ist mit der Summe ihrer Mitglieder, ist es praktisch ausgeschlossen, daß der einzelne seine Interessen allein wirksam zur Geltung bringt. Eine

Gesellschaft isolierter Individuen ist nicht vorstellbar.[59] Träger gleicher Interessen (Gruppen) schließen sich zu Verbänden zusammen; es kommt so zur Bildung von Interessenorganisationen, die ihre Interessen gegenüber anderen Verbänden, dem Staat und der Öffentlichkeit vertreten. Die Verbände sind somit konstitutiv für eine offene Gesellschaft begriffen als Gesellschaft freier und gleicher Menschen. So ist der Pluralismus als "Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie" bezeichnet worden.[60]

Zwangsläufig bedeutet diese Struktur eine notwendige[61] Beeinträchtigung der Individualität, weshalb es folgerichtig erscheinen muß, wenn die den gesellschaftlichen Pluralismus verkörpernden Verbände in den Sozialisationsprozeß eingreifen und dadurch das Individuum schon sehr früh zur Stabilisierung der jeweiligen Interessenstruktur einsetzen (s.o. 1.1.1).

Bei diesen Verbänden handelt es sich essentiell um Organisationsformen mit einer aus dem Mitgliederbestand heraus entstandenen (autarken) fixierten inneren Ordnung (Satzung), die die gemeinsamen Interessen der Mitglieder, deren Ziele und Durchführung nach außen erkennbar und gegenüber den Mitgliedern und Novizen verbindlich gestalten. Satzungsänderungen erfolgen in der in der Satzung selbst bestimmten Form. Das bedeutet die Unterwerfung des Mitgliedes unter den wie immer gestalteten (mehrheitlich oder imperativ) Willen der Autorität des Verbandes. Dieser Beeinträchtigung der Individualität des Mitgliedes steht eine Disponibilität der Mitgliedschaft gegenüber.

Zu diesen für den Sozialisierungsprozeß relevanten Verbänden sind Kirchen oder sonstige religiöse Vereinigungen, Jugendorganisationen politischer oder wirtschaftlicher Vereinigungen, die nationalen Bewegungen des mittleren 19. Jahrhunderts und die daraus hervorgegangenen Turn-, Sport-, Musik- und Gesangvereine sowie die Jugendbewegung zu zählen.[62] Soweit der Betrieb durch berufliche Eingliederung in eine Gemeinschaft Sozialisationsleistungen erbringt, ist er bei der Unterscheidung der Sozialisationsinstanzen nach dem Organisationsgrund und der Wirkung nach ebenfalls unter den Begriff des Verbandes zu subsumieren, weil seine innere Ordnung dem eintretenden Individuum als ver-

bindlich gestellt gegenübertritt, das Individuum dagegen seine Mitgliedschaft (zumindest formal) wählen kann, sich dann jedoch den betrieblichen Interessen und Zwecken unterzuordnen hat.

Eine interessante Ausnahme in der historischen Entwicklung zum Verband bilden die Kirchen und Religionsgemeinschaften, die seit der Antike zunächst als organisatorische Einheit und alleinige Instanz kultische, sittliche und wissenschaftliche Lebensformen tradierten und nach einem seit der Reformation einsetzenden, durch die Renaissance begünstigten Funktionsverlust im wissenschaftlichen Bereich erst in der neuesten Geschichte seit der Aufklärung und der großen französischen Revolution mit der Trennung von Staat und Kirche mehr und mehr Verbandscharakter annahmen.[63]

Die Existenz von Verbänden, insbesondere wenn sie ihre Interessen über den Rahmen ihrer Mitgliedschaft hinaus im traditionell und konstitutionell staatlichen Bereich zu verwirklichen suchen, stößt in der Wissenschaft auf Bedenken und Ablehnung. Die damit verbundene Position beruht auf der Annahme eines vorgegebenen Gemeinwohls und leugnet damit letztlich die autonome, verantwortungsbewußte Entscheidungsmöglichkeit des freigesetzten einzelnen. Dieser Antipluralismus geht auf Rousseau zurück.[64] Schon die volonté générale Rousseaus erhebt den Anspruch absoluter Richtigkeit und ist deswegen antipluralistisch. Sie basiert auf der Forderung der Homogenität der Interessen der Bürger und des Staates und widerspricht dadurch der gerade von Rousseau angestrebten Freisetzung der einzelnen. Der Aspekt, daß der Gesellschaftsvertrag ausdrücklich dazu dienen soll, jedem die Freiheit zu sichern[65], wird von den Epigonen Rousseaus, aber auch von seinen Kritikern zumeist übersehen.

Tatsächlich ist ganz im rousseauischen Sinn die Artikulation von Interessen im Rahmen westlicher Demokratien auf das Parlament bezogen. Das Parlament gilt als Instanz zur Ermittlung und zur Umsetzung des Volkswillens. Formal sind die politischen Parteien in Art. 21 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG) als Mittlerinstitution zwischen der als Interesseneinheit gesehenen staatlichen Gesellschaft, dem Volk und dem Staat gesetzt. Die zugewiesene Aufgabe, an der politischen Willensbil-

dung des Volkes mitzuwirken, erteilt den Parteien konstitutionell eine zentrale Rolle bei der Interessenartikulation[66], die im Bereich der Bildungspolitik durch die staatliche Aufsicht über das gesamte Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) noch verstärkt wird. Die legitime Artikulation bildungspolitischer Interessen führt über die Parteien in das Parlament.[67]

Aus dieser Sicht besteht tatsächlich in der Mitwirkung der Verbände bei der staatlichen Willensbildung eine gewisse Abweichung der Verfassungswirklichkeit von der gesetzten Verfassung, die von der deutschen Staatslehre schon früh erkannt und behandelt wurde. In deren Position werden bis in die neueste Zeit unter scharfer Trennung von Staat und Gesellschaft die Verbände ausschließlich dem Bereich der Gesellschaft zugeordnet. Ihr Streben nach Beteiligung an der staatlichen Willensbildung muß deshalb als der Versuch der "Kolonisation des Staates durch partikuläre Interessen"[68] angesehen werden. Der Staat müsse in der Lage sein, "die Anliegen der Interessentenschaft in Unabhängigkeit zu hören und über sie nach dem Maß des Gemeinwohls (zu) entscheiden".[69] Gegenüber dieser ablehnenden Position erkennen die überwiegenden Meinungen in der Staatslehre die Legitimität der Verbände als gesellschaftliche Kräfte an.[70] Ihre Bedeutung als Entlastung des Staates in vielen Bereichen, insbesondere bei der "Vorformung des politischen Willens"[71] wird gesehen. Sie werden aber tendenziell dem Staat gegenübergestellt und erscheinen als Problem für die innere Souveranität des Staates.

1.3.1.4 Staat (Schule, Erziehungs- und Resozialisationsmaßnahmen - Organisation durch Gesetz)

Dieser Antagonismus zwischen staatlichem Anspruch und Gesellschaftswirklichkeit führt zu der Frage, mit welchen Mitteln der Staat welche ihm zufallende Sozialisationshilfen leistet.

Die staatlichen Maßnahmen sind gekennzeichnet durch das Begriffspaar der Sozialisation und der Resozialisation. Hierdurch kommt die Vorstellung von zwei Tatbeständen zum Ausdruck, die eine Eingliederung in die Gesellschaft erforderlich machen. Ein-

mal ist der noch nicht fertige Mensch in die Verhaltensmuster der ihn umgebenden Gesellschaft einzuführen. Zum anderen wird mit der Möglichkeit gerechnet, daß ein an sich bereits "sozialisierter", im Sinne gesellschaftlicher Anschauung fertiger Mensch, die eingeübten Verhaltensmuster verliert und von der Gesellschaft abdriftet und "auffällig" wird. Es soll nicht entschieden werden, ob diese Unterscheidung in der Pädagogik eine Entsprechung findet. Beide Tatbestände lösen je unterschiedliche staatliche Aktivitäten aus, deren gemeinsame Merkmale sind, daß sie durch Gesetze und Verordnungen (Gesetze in materiellem Sinne) veranlaßt und reguliert werden.

Sozial auffällig wird, wer den Anpassungsspielraum seiner Umgebung verläßt. Solche Erscheinungen können derart massive Formen annehmen, daß sich die Gesellschaft gegen den unangepaßt lebenden richtet. Mit gröberen Formen der gesellschaftlichen Dekompensation befaßt sich der Staat und hat dafür Spezialinstitute, d.s. vor allem Gerichte, Gefängnisse, psychatrische Kliniken und Jugendheime, zur Verfügung gestellt. Auslösendes Moment für die Aktivität der staatlich eingesetzten Institute sind vornehmlich sogenannte strafbare Handlungen, deren Wesensmerkmal ist, daß es sich um gesellschaftlich mißbilligte Handlungen handelt, die durch staatliche Gesetze beschrieben sind, deren Begehung eine Reaktion staatlicher Institute in Form von sogenannten Strafen oder Maßregeln der Sicherung und Besserung nach sich ziehen. Diese Reaktionen haben (auch) den Zweck, den Täter durch geeignete Maßnahmen so zu determinieren, daß er in Zukunft ein gesetzestreues, sozialangepaßtes Leben führt. In diesem Sinne ist es berechtigt, dem Strafrecht eine (Re-)Sozialisierungstendenz zuzuschreiben.

Im Einzelfall greift der Staat im Wege der öffentlichen Jugendhilfe in die Familienerziehung (s.o. 1.3.1.2) ein. Er verfolgt damit das Ziel der vollen Integration des jungen Menschen in die Gesellschaft durch Hilfe zur Erziehung und Bildung im Sinne einer gesunden Entwicklung und Entfaltung seiner Persönlichkeit. Die Jugendhilfe wendet sich nicht nur an den Jugendlichen selbst, sondern auch an dessen Eltern (sog. Sekundanzfunktion) sowie an gesellschaftliche Organisationen und Institu-

tionen.[72] Verfassungsrechtlich gesehen dient sie dem Zweck, daß jeder Jugendliche sein Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) verwirklichen kann. Außerdem entspricht sie dem Grundrecht seiner Eltern auf Schutz und Förderung der Familie (Art. 6 Abs. 1 GG). Die öffentliche Jugendhilfe erscheint hiernach als ein Sozialleistungsbereich, der unter dem Gebot des Sozialstaatsprinzips und des Gleichheitssatzes die Egalisation der Voraussetzungen für die freie Persönlichkeitsentfaltung durch Ausgleich eines tatsächlich bestehenden, individuellen Defizits und eines hieraus resultierenden Bedarfs an Erziehung bewirken will. Defizit und Bedarf beziehen sich häufig nicht auf Geld, sondern auf Dienste oder die für ihr Wirksamwerden und ihren Erfolg erforderlichen Voraussetzungen (z.B. die Bereitschaft, sich erziehen und bilden zu lassen).

Alle Kulturstaaten des abendländischen Kulturkreises haben Schulpflichtgesetze, die die Kinder und Jugendlichen für einen festgelegten Zeitabschnitt ihres Lebens in die Schulbank zwingen. Diese haben den Zweck, die nach Ansicht der Gesellschaft für ein Leben in ihr geforderten Fertigkeiten insbesondere des Lesens, Schreibens und Rechnens, die Übermittlung von Wissensstoffen und körperlicher Ertüchtigungen zu vermitteln. Wegen dieser allgemeinen Breitenwirkung der Schulgesetze und dem zu deren Durchführung erforderlichen hohen Organisationsaufwand ist die Schule als die bedeutendste staatliche Sozialisationsinstanz in einer Gesellschaft anzusehen.

Im Bereich der Bundesrepublik Deutschland wird die Organisation des öffentlichen Schulwesens weder im Grundgesetz noch im Landesverfassungsrecht dezidiert angesprochen. In Art. 7 Abs. 1 GG wird lediglich eine Regelungskompetenz erteilt, wonach das gesamte Schulwesen unter der "Aufsicht" des Staates steht. Obwohl mit dem Begriff der Aufsicht sowohl im allgemeinen Sprachgebrauch als auch in der Rechtssprache nur die Kontrolle einer fremden Tätigkeit bezeichnet wird, Aufsicht also streng von Verwaltung, die ein Selbsthandeln voraussetzt, und von Leitung, die in eigener Sache erfolgt, zu unterscheiden ist,[73] hat die Rechtsprechung den Schulaufsichtsbegriff in einem umfassenden Sinne gedeutet, nämlich als "Inbegriff der staatlichen Herr-

schaftsrechte über die Schule", d.h. als "Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens.[74] Die Rechtsprechung kann dabei auf den historischen Werdegang des Begriffs und insbesondere auf die preußische Entwicklung verweisen. Während nämlich noch das preußische Allgemeine Landrecht (ALR) von 1794 zwischen der staatlichen Schulaufsicht im engeren Sinne und den sonstigen Funktionen des Staates differenzierte[75] und auch § 18 Abs. 5 der Instruktion zur Geschäftsführung der Regierungen in den Königlich-Preußischen Staaten vom 23.10.1817 ausdrücklich zwischen Aufsicht, Verwaltung und Direktion unterschied,[76] erweiterte sich der Schulaufsichtsbegriff im Laufe des 19. Jahrhunderts nach und nach zur Sammelbezeichnung für zahlreiche Staatsaufgaben. Da der gemäß Art. 26 der Verfassungsurkunde vorgesehene Erlaß eines das ganze Unterrichtswesen regelnden Gesetzes unterblieb, war jedenfalls rein faktisch die rechtlich nicht näher determinierte Schulherrschaft des Staates die Folge. Bis zur Legitimierung der geübten Praxis durch Gleichsetzung von Schulaufsicht und Schulhoheit blieb dann nur noch ein verhältnismäßig kleiner Schritt. ANSCHÜTZ[77] hat im Hinblick auf die Preußische Rechtslage festgestellt, daß der Aufsichtsbegriff des Schulrechts einen "unklaren Ausdruck für die Leitung und Verwaltung des Schulwesens durch den Staat" zum Inhalt habe. In der Folgezeit wurde nur noch an diesem Befund angeknüpft. Sowohl die Weimarer Reichsverfassung (WRV)[78] als auch das Grundgesetz haben die hergebrachte Begrifflichkeit rezipiert.

Da die Kompetenz des Staates zur Regelung des Schulwesens mit einer entsprechenden Verantwortung korrespondiert und der Staat sich dieser Verantwortung nicht durch Übertragung seiner Befugnisse auf anderweitige Instanzen entledigen darf, folgt aus der Gleichsetzung von staatlicher Schulaufsicht und umfassender staatlicher Schulhoheit die Unzulässigkeit einer Organisationsstruktur, welche die maßgeblichen Herrschaftsrechte in die Hände gesellschaftlicher Gruppen, der Eltern oder der Schüler legt. Soweit die staatliche Bestimmungsgewalt reicht, muß sie vielmehr auch von staatlichen Organen wahrgenommen werden. Damit wird die Organisationsfrage zu einem vorwiegend innerstaatlichen Pro-

blem. Als Träger der staatlichen Entscheidungsbefugnisse kommen die Verwaltungsbehörden und der Gesetzgeber in Betracht.

Bis vor wenigen Jahren ging die Rechtsprechung davon aus, daß sich der Vorbehalt des Gesetzes nicht auf das Schulverhältnis erstreckt.[79] Entsprechend der in der konstitutionell-monarchischen Ära entwickelten Typologie wurden die wesentlichen Merkmale des (materiellen) Gesetzesbegriffes entweder in der Abgrenzung selbständiger Interessensphären verschiedener Rechtssubjekte[80] oder in Eingriffen in die bürgerliche Eigentums- und Freiheitssphäre[81] gesehen. Da das Schulwesen als ein "besonderes Gewaltverhältnis" galt und der Impermeabilität des Staates zugerechnet wurde, blieb die Ausgestaltung der schulischen Ordnung eine Domäne verwaltungsinterner Regelungen.[82] Der formale Aufbau der von Geist und Praxis des absoluten Polizei- und Wohlfahrtsstaates[83] geprägten Schulverwaltung war aber in Anlehnung an das klassische Bürokratiemodell zentralstaatlich geregelt. Alle für wesentlich erachteten Entscheidungen wurden in den Ministerien getroffen und den Schulen als unselbständigen unteren Verwaltungseinheiten in Form von Verwaltungsvorschriften[84] oder Einzelanweisungen verbindlich vorgeschrieben. Zweifel an der Berechtigung dieses Systems ließ die Rechtssprechung nicht aufkommen. Umgekehrt bestand zwar auch kein Anlaß, auf die Notwendigkeit einer vertikalen Konzentration der Entscheidungsfunktionen in der Behördenspitze hinzuweisen. Doch wurde und wird zumindest das ministerielle Weisungsrecht als ein konstitutives Strukturprinzip der Verwaltung angesehen, da es die parlamentarische Verantwortlichkeit der Regierung erst ermöglicht. Einer eventuellen Übertragung ministerieller Kompetenzen auf Institutionen der Einzelschule - etwa auf unabhängige Lehrerausschüsse - waren damit von vornherein enge Schranken gesetzt. Beispielsweise hat das Bundesverfassungsgericht die Schaffung ministerialfreier Ausschüsse erst dann als verfassungsrechtlich unbedenklich angesehen, wenn diese Ausschüsse nicht mit Angelegenheiten befaßt sind, die "zum Bereich der politischen Gestaltung" gehören und deshalb "stets der Regierungsverantwortlichkeit" überlassen bleiben müssen.[85]

Die traditionelle Eingliederung der Schule in den Bereich verwaltungseigener Hausmacht sah sich nach der Staatsrechtslehrertagung von 1964[86] einer wachsenden Kritik der Literatur ausgesetzt. Schien es zunächst noch so, daß diese Kritik keinerlei Resonanz in der Rechtsprechung zur Folge haben würde, zeichnete sich Anfang der siebziger Jahre ein fast gänzliches Einschwenken der Gerichte ab. So forderte beispielsweise der Hessische Staatsgerichtshof[87] in einer Entscheidung vom 15.7.1970 die Ausgestaltung des Schulverhältnisses auf gesetzlicher Grundlage. Zwei Jahre später wies das Bundesverfassungsgericht[88] darauf hin, daß die grundlegenden Merkmale einer als Pflichtschule eingeführten Förderstufe durch Gesetz umschrieben werden müssen. Ebenso hat das Bundesverwaltungsgericht[89] in einem Vorlagebeschluß vom 15.11.1974 die Feststellung getroffen, daß der Gesetzgeber verpflichtet sei, die wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen selbst zu treffen und nicht der Schulverwaltung zu überlassen.

In erster Linie begründet die Rechtsprechung das Legalitätserfordernis damit, daß Regelungen im Bereich der Grundrechtsausübung nach dem Rechtsstaatsprinzip und dem Demokratieprinzip nur durch Gesetz erfolgen dürfen.[90] Daneben lassen sich Ansätze erkennen, die darauf hinauslaufen, dem Gesetzesvorbehalt allgemein eine größere Bedeutung als bisher einzuräumen. So hat das Bundesverfassungsgericht schon in der Facharztentscheidung davon gesprochen, "daß jede Ordnung eines Lebensbereiches durch Sätze objektiven Rechts auf eine Willensentschließung der vom Volke bestellten Gesetzgebungsorgane muß zurückgeführt werden können."[91] In einem anderen Zusammenhang hat das Gericht die Auffassung zum Ausdruck gebracht, daß die Bindung der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung an Gesetz und Recht ihren Sinn verlören, falls nicht schon die Verfassung selbst verlangen würde, daß staatliches Handeln in bestimmten grundlegenden Bereichen nur Rechtens sei, wenn es durch das förmliche Gesetz legitimiert werde.[92] Dabei differenziert das Bundesverfassungsgericht nicht mehr grundsätzlich zwischen Eingriffs- und Leistungsbereich, sondern weist mit Recht darauf hin, daß staatliches Handeln, durch das dem einzelnen Leistungen und Chancen gewährt und ange-

boten werden, für eine Existenz in Freiheit oft nicht weniger bedeutungsvoll ist als das Unterbleiben eines Eingriffs. "Hier wie dort kommt dem vom Parlament beschlossenen Gesetz gegenüber dem bloßen Verwaltungshandeln die unmittelbarere demokratische Legitimation zu, und das parlamentarische Verfahren gewährleistet ein höheres Maß an Öffentlichkeit der Auseinandersetzung und Entscheidungssuche und damit auch größere Möglichkeiten eines Ausgleichs widerstreitender Interessen. All das spricht für eine Ausdehnung des allgemeinen Gesetzesvorbehalts über die überkommenen Grenzen hinaus.[93]

So notwendig und eminent wichtig die - in ihrem Ausmaß noch umstrittene[94] - Kompetenzverlagerung von der Exekutive auf die Legislative auch ist, organisationsrechtlich bedeutet allein die Auswechselung oder teilweise Ersetzung der zentralbürokratischen Bestimmungsgewalt durch die zentraldemokratische keine wirklich grundlegende Änderung. In beiden Fällen bleibt die Schule das von oben gesteuerte Objekt außenstehender Staatsinstanzen. So dürfte es zum Beispiel für die Schüler und Lehrer keinen allzugroßen Unterschied ausmachen, ob lehrplanmäßige Fixierungen, welche den Bildungsgang bis in alle Einzelheiten festlegen, letztlich auf den Gesetzgeber oder die Schulbehörde zurückgehen. Die durchnormierte Schule wäre insoweit ein fast ebenso großes Ärgernis wie es die "verwaltete Schule"[95] war, und Gleiches ließe sich auch von einer Kombination beider Möglichkeiten sagen. Einen qualitativen Wandel könnte hier erst die Limitierung der staatlichen Zentralgewalt bringen.

1.3.2 Differenzierung nach dem Grad der Organisation

In dem Begriff der Sozialisationsinstanz ist - wie aus dem vorhergehenden einsichtig ist - die Sozialisation in ihrer umfassenden Bedeutung gemeint (s.o. 1.1.1). Bei dem gesellschaftlichen Unternehmen der Sozialisation des Individuums ist zeitlich und sachlich nicht nur je eine Instanz beteiligt, vielmehr bemühen sich um den Heranwachsenden gleichzeitig und auf den gleichen

Sektoren der Sozialisationsinhalte mehrere Stellen. Dieser Zustand, der (s.o. 1.1.4) ein wesentlicher Faktor der Entwicklung des Menschen zur Person, also der Personalisation darstellt, ist im Rahmen des Sozialisationsvorganges nur erträglich und zwar von Seiten sowohl der Gesellschaft mit dem Interesse an einem spezifischen Verhalten des Individuums als auch des Individuums wegen der Erhaltung seines Freiraumes zur Personwerdung, wenn die Instanzen ihre Wirkung auf unterschiedliche Weise ausüben und in der gesellschaftlichen Erscheinung unterschiedlich agieren. Es ist dies die Frage nach dem Grad der Organisation in sich und hinsichtlich seiner Wirkung auf die Gesellschaft. Unter der Organisation einer Institution versteht man die Struktur, deren Elemente Organisationsträger sind, zwischen denen ein Informationsaustausch erfolgt mit dem Ziel, die vorgegebene Ordnung durch ein System von Regelungen zu verwirklichen, um ein reibungsloses Zusammenwirken von Personen und Sachen zu gewährleisten zu dem Zweck, die der Institution gestellte Aufgabe zu erfüllen. Bei dieser Definition sind Ziel und Zweck konstante Größen, da sonst die Institution in ihrer Eigenart in Frage gestellt ist, was den Verlust ihrer Identität bedeutete. Das hat zur Folge, daß sich für eine Skala zur Bestimmung des Organisationsgrades ausschließlich das Regelsystem zur Verwirklichung der Ordnung eignet (wobei Ordnung nicht wertend - als gute Ordnung - gebraucht wird). Dies leuchtet ein, weil an der Qualität dieses Regelsystems die Stabilität der Institution gemessen werden kann. Wenn im Nachfolgenden eine Differenzierung der Sozialisationsinstanzen nach dem Grad ihrer Organisation vorgenommen wird, so gilt für diese Einteilung - ähnlich wie bei der oben (1.2.3 u. 1.2.4) vorgenommenen Unterscheidung zwischen institutionalisierter und kontingenter Sozialisationsinstanz - daß nicht in der Realität rein vorkommende Formen beschrieben werden können, weil es diese nicht gibt. Die Einteilung soll vielmehr gleichsam die Markierungslinien der Skala, also Idealtypen im Sinne Max WEBERS darstellen.[96]

Aus dem Aufgabenzweck der Sozialisationsinstanz zur Einführung des Individuums in die es umgebende soziale Umwelt ergibt sich, daß alles Gesellschaftliche an dem Sozialisationsprozeß

entweder als Subjekt oder als Objekt oder als eine Subjekt und Objekt umfassende Einheit als Es-tradierendes oder Es-internalisierendes teilhat, und somit als Sozialisationsinstanz infrage kommt. Entsprechend der daraus resultierenden Kontinuität der zur Sozialisation führenden Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion zwischen Individuen untereinander und mit gesellschaftlichen Phänomenen erfolgt das Zusammenführen des Individuums mit der Sozialisationsinstanz entweder kontingent oder geplant - institutionalisiert. Dabei fällt ein Zusammenhang auf zwischen dem organisatorischen Regelsystem und der Stellung der Instanz im Kontinuum zwischen Kontingenz und Institution (s.o. 1.2.3 u. 1.2.4) einerseits und der Stabilität der Institution andererseits.

1.3.2.1 Die instabile Kommunikations- und Interaktionseinheit

Die unterste Einheit auf der Skala, nach welcher der Organisationsgrad einer Sozialisationsinstanz gemessen werden kann, ist der Zustand, in welchem ein Regelsystem in dem oben dargestellten Sinne nicht (erkennbar) vorhanden ist. Das bedeutet, daß die Kommunikation und Interaktion in einem solchen Gebilde rein zufällig und ohne irgendwelche Regeln abläuft. Daß es de facto keine solche regellos ablaufende Kommunikation und Interaktion gibt, ist evident, weil die Teilnehmer zumindest in einer menschlichen Gesellschaft soweit sozialisiert sind, daß zumindest Rudimente eines sozialen Verhaltens vorhanden sind, die wenn auch sehr flüchtig als Regelsystem wirken können, ohne welches die Kommunikation und Interaktion nicht zustande kommen könnte, weil diese zumindest formales Verstehen voraussetzt.

Daraus folgt aber auch, das die (relative) Instabilität bei solchen Einheiten in zwei Bereichen angetroffen werden kann und zwar in bezug auf den Bestand und auf den Kommunikations- und Interaktionsablauf.

Ein Beispiel für eine Einheit, deren Instabilität in beiden Bereichen vorliegt, ist die Straßen- oder Eisenbahnbekanntschaft, bei welcher üblicherweise keine Regelmechanismen für den Bestand

der "Organisation" und den Kommunikationsablauf entstehen, obgleich ein gemeinsamer Zweck der Bekanntschaft in der Befriedigung des auf Kurzweil gerichteten Interesses gesehen werden kann. Auch kann je nach der Persönlichkeit eines oder mehrerer Teilnehmer eine eindrückliche Sozialisationsleistung erbracht werden.

Der Organisationsgrad dieser Gemeinschaft ändert sich, wenn die Teilnehmer beschließen, etwa Schach zu spielen. Mit diesem Beschluß setzen Sie mit der Vereinbarung der Schachregeln ein Regelsystem für den Kommunikations- und Interaktionsablauf.

Für den Sozialisationsprozeß ist diese Einheit der Sozialisationsinstanz von erheblicher Bedeutung, weil in diesem Bereich flüchtiger Organisation Eindrücke und Verhaltensweisen auf den Sozialisanden übertragen werden können, welche im nachhinein nicht mehr oder nur sehr schwer empirisch nachvollziehend zu untersuchen sind. Unter diesem Gesichtspunkt erzeugen die in Einheiten instabiler Organisation gewonnenen Verhaltensmuster und Einsichten wesentlich die spezifische kritische Distanz des Individuums zu tradierten Inhalten, und bilden somit einen entscheidenden Abschnitt des Geheimnisses der individuellen Personalisation.

Darüberhinaus hat dieser Organisationsgrad Anteil an allen Sozialisationsinstanzen, weil keine Interaktionsgemeinschaft sämtliche Bereiche ihrer Tätigkeit, insbesondere im entscheidenden personellen Bereich dauerhaft organisatorisch abdecken kann, so daß in den kontingent-organisatorischen Bereichen flüchtige Einheiten entstehen. Hierbei gerät die instabile Organisationseinheit in den Grenzbereich informeller Ordnungen, in deren Rahmen sie die fließenden Struktur- und Positionsänderungen bewirkt.[97]

1.3.2.2 Das informelle, linear gegliederte Über- und Unterordnungsverhältnis

Im Gegensatz zu der oben gedachten, vollkommen offenen Kommunikations- und Interaktionsgemeinschaft kann in einer Gruppe von

menschlichen Individuen auch auf informellem Weg, d.h. neben in Ergänzung und u.U. gegen die nach außen kund getane Struktur eine Ordnung entstehen, die den Geschehensablauf und die Beziehungen der Mitglieder in der Gruppe regulieren. Das ist insbesondere der Fall, wenn Interaktions- oder Kommunikationsprozesse vorrangig durch Momente der Persönlichkeitsstruktur der konkret handelnden, also nicht oder nur geringfügig durch die positionalen Ressourcen bestimmt werden. Aber auch lediglich Teilbereiche einer Gruppe können bei sonst positionaler Bestimmtheit durch informelle Macht- und Herrschaftsverhältnisse geregelt sein.

In einer Clique Jugendlicher, in informellen Gruppen eines Betriebes oder einer Schulklasse kann sich durchsetzen und behaupten, wer in besonders hohem Maße die gruppenspezifischen Normen erfüllt oder repräsentiert, seien diese nun an physischen, geistigen oder sonstigen Potenzen orientiert. Dieser Tatbestand bestimmt, steuert und prägt die sogenannte "gruppendynamischen" Prozesse einschließlich der Rollendifferenzierung und -zuteilung innerhalb der Gruppe. Die verschiedenen Rollen, welche die Individuen in Gruppen darstellen, bilden Elemente, aus denen sie ihr Verhalten kombinatorisch aufbauen. So sind Individualitätsmuster (z.B. der abgebrühte Killer, der sentimentale Halsabschneider, der ritterliche Gegner u.s.w.) gleichsam Vorlagen für die Darstellung persönlicher Einzigartigkeit. Aus der weiteren Differenzierung solcher Muster formt sich das Verhalten, wobei diese Einstufung in der Clique oder informellen Gruppe nicht an irgendwelchen zweckrationalen Zielen orientiert ist, sondern aus unspezifizierten, häufig sogar recht diffusen Bedürfnissen nach sozial-emotionalen Kontakten entspringt.

In vielen solchen Gruppen ohne formelle Rollenverteilung ist es oft schwierig festzustellen, wer der Anführer ist. Die Differenzierung des tatsächlichen Einflusses in der Gruppe kann gering sein, und doch kann das Vorhandensein einer irgendwie herausragenden, von allen anerkannten Person einen bestimmten Grad der Organisation im Sinne eines Über- und Unterordnungsverhältnisses signalisieren.

1.3.2.3 Das informelle Network

"Wenn der moderne Mensch zunächst der elterlichen Familie angehört, dann der von ihm selbst gegründeten und damit auch der seiner Frau, dann in seinem Berufe, der ihn schon für sich oft in mehrere Interessenkreise einordnen wird...; wenn er sich seines Staatsbürgertums und der Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Stande bewußt ist, außerdem Reserveoffizier ist, ein paar Vereinen angehört und einen die verschiedensten Kreise berührenden geselligen Verkehr besitzt: so ist dies schon eine sehr große Mannigfaltigkeit von Gruppen, von denen manche zwar koordiniert sind, andere aber sich so anordnen lassen, daß die eine als die ursprünglichere Verbindung erscheint, von der aus das Individuum auf Grund seiner besonderen Qualität, durch die es sich von den übrigen Mitgliedern des ersten Kreises abscheidet, sich einem entfernteren Kreise zuwendet."[98]

Der aus einer solchen Mehrfachmitgliedschaft entspringende Spannungs- bzw. Konfliktgehalt partikularisiert die einzelne Mitgliedschaft. Nur so ist die reale Existenz komplexer oder (wert-)pluralistischer Gesellschaften denkbar. Gesellschaft realisiert sich handlungsmäßig immer nur durch konkrete Individuen. Die Teilkulturen bzw. Subkulturen der Gruppen werden dementsprechend erst durch die Mehrfachmitgliedschaft der Angehörigen einer Gesellschaft zur Gesamtgesellschaft integriert. Ohne dieses gesellschaftliche Phänomen der Mehrfachmitgliedschaft, welches die gesellschaftlichen Teilgebilde tatsächlich, nämlich handelnd miteinander verbindet, wären die Teilgebilde gar keine Teilkulturen mehr, sondern benachbarte oder auch verwandte, aber je gesonderte Gesamtkulturen. Im Individuum kreuzen sich somit nicht nur die sozialen Kreise, sondern durch das Individuum werden sie auch erst zu einem realen Zusammenhang verknüpft.

Der Begriff des Network bezeichnet dabei das objektiv gegebene Beziehungsgeflecht, die Handlungskonstellation die Perspektive des jeweiligen Mitgliedes auf dieses Geflecht.

Solche Networks entstehen informell im täglichen Leben überall wo Menschen interagieren. Sie unterscheiden sich von sonstigen Handlungskonstellationen dadurch, daß ihnen eine zentrale

Instanz fehlt. Große Teile der Primär - aber auch der Sekundärsozialisation kann in Form eines solchen informellen Networks dargestellt werden:

Das Kind wird zwar in eine Familie hineingeboren und ist bezüglich seiner Sozialisation an diese Instanz festgelegt. Die Qualität der Sozialisation ist von Faktoren abhängig, die außerhalb dieser Familie liegen und in der Familie in Form der Netzverknüpfung zentriert wird. Sie ist abhängig von der Abstammung der Eltern und der Form der Vereinigung der Personalität der Eltern in der Familie und der Dominanz der einen oder anderen. Die Eltern selbst sind an Versorgungssysteme, Vereine u.s.w. außerhalb der Gruppe gebunden, deren Funktionieren die Interaktion der Familie und damit die Primärsozialisation beeinflussen. Das Kind selbst gerät im Verlauf der Zeit in Einflüsse, die außerhalb seiner Eltern liegen, von deren Bestimmung nicht abhängig sind und nicht durch sie vermittelt werden. Zu denken ist hierbei an den Kindergarten und das ihn umschließende Network oder aber auch an die kinderlose Tante oder Freundin der Mutter mit den besonderen Erziehungsvorstellungen oder den Onkel mit den interessanten Ansichten.

In dem Begriff "Network" deutet die Metapher "Netz" auf eine besondere Art von Verbindungen, nämlich auf Knoten, in denen sich verschiedene Verbindungsstränge treffen. Mit ihr verbindet sich die Vorstellung, daß jedes Element mit allen anderen in Verbindung steht, und daß die Verbindung von Element zu Element nicht über eine Zentrale, sondern wiederum über Elemente führt.

1.3.2.4 Das bürokratisch verwaltete Network

Das Charakteristikum des Phänomens Network ist, daß jedes Element der Organisation mit allen anderen über die Vermittlung eben der Elemente in Verbindung (und Aktionszusammenhang) steht.

Der Unterschied zwischen dem oben dargestellten informellen Network und dem des bürokratisch verwalteten besteht darin, daß bei diesem nicht durch Kontingenz die Elemente eingesetzt und verknüpft werden sondern nach einem festgeschriebenen Organisa-

tionsplan, und Institutionen vorhanden sind, die die Einhaltung der Struktur und Verknüpfung der Elemente überwachen und regeln.

Als ein solches bürokratisch verwaltetes Network kann die Schulverfassung des Landes Nordrhein-Westfalen nach dem Inkrafttreten des Schulmitwirkungsgesetzes vom 13. Dezember 1977 bezüglich des Zusammenwirkens der verschiedenen Mitwirkungsorgane der Lehrer, Eltern und Schüler angesehen werden.

Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland mit den vielfältigen Beteiligungen staatlicher und gesellschaftlicher Interessengruppen stellt insgesamt eine Mischform zwischen bürokratisch verwaltetem und informellem Network dar. Demokratisch politische Systeme enthalten essentiell die zentrale Forderung und Voraussetzung, daß keiner Gruppe a priori partikulare Machtprivilegien zugestanden werden. Wie schon oben (1.3.1.3) dargestellt wurde, nehmen die politischen Systeme für sich die Legitimation aller Machtausübung in Anspruch. Diese Konzeption einer Zentralgewalt entspricht nicht der Art, wie Entscheidungen über das Schulwesen in der politischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland fallen. Solche Entscheidungen werden üblicherweise in einem Auseinandersetzungsprozeß vorbereitet, an dem die verschiedenen Interessengruppen beteiligt sind. Soll z.B. ein neues "Schulmitwirkungsgesetz" verabschiedet werden, dann nehmen dazu die Lehrerverbände, die Elternverbände, Schülervertretungen, die Parteien, wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessenvereinigungen sowie Vertreter der Wirtschaft Stellung, die u.U. untereinander konsiliarisch oder organisatorisch verbunden sind. Inwieweit in dieser Kooperation der Staat Koordinationszentrum (also eine Instanz außerhalb des Networks) oder Interessensprecher ist, hängt vom Einzelfall ab.

1.3.2.5 Das stabilisierte, linear gegliederte Über- und Unterordnungsverhältnis

"Da der Mensch ein sociales Thier ist, so wird er auch wahrscheinlich eine Neigung, seinen Kameraden Treu zu bleiben, vererben, denn diese Eigenschaft ist den meisten socialen Thieren gemein".[99]

"Es ist ein Stück der angeborenen und nicht zu beseitigenden Ungleichheit der Menschen, daß sie in Führer und Abhängige zerfallen."[100]

Diese Situation könnte signalisieren, daß es zur Organisation der so der menschlichen Gesellschaft eigentümlichen obrigkeitlichen bzw. hierarchischen Struktur keiner besonderen Stabilisierungsmechanismen bedarf. Tatsächlich gibt es aber Bereiche, in denen das Bedürfnis nach einer besonders enttäuschungsfreien Gestaltung von Erwartungen empfunden wird. Die Beobachtung lehrt, daß dies insbesondere bei der Organisation von Großgruppen (etwa der Staat) der Fall ist, deren hierarchische Struktur regelmäßig gesetzlich stabilisiert ist. Dies ist wegen der fehlenden Übersichtlichkeit der Herrschaftsbeziehungen in einer solchen Gruppe für deren Bestand und für die Orientierung der Mitglieder in der Gruppe für diese lebensnotwendig. Ein anderer Grund für eine organisatorische Stabilisierung einer Gruppe ist das Bedürfnis nach der Durchsetzung bestimmter fundamentaler Prinzipien, etwa des Gleichheitsgrundsatzes in einem demokratischen Gemeinwesen.

Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland in der Gliederung der unmittelbaren Schulverwaltung im Sinne der z.T. heftig kritisierten Ministerialbürokratie befindet sich im Schnittpunkt der Großgruppeninteressen und des demokratischen Gleichheitsgrundsatzes (hier: Chancengleichheit) mit der Folge, daß die Ministerialbürokratie eine stabile Größe im Gefüge des Bildungssystems darstellt, deren Zusammensetzung und Einfluß von dem Ergebnis demokratischer Wahlen im allgemeinen nicht entscheidend berührt wird.

1.3.3 Differenzierung nach der Aufgabenzuordnung

Die Unterscheidung von verschiedenen Aufgaben des Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationsprozesses ist bedeutungsvoll für eine Zuordnung zu den realiter bestehenden und jedes Individuum in dem Prozeß mehr oder weniger tangierenden Sozialisations-

instanzen. Der Sozialisationsprozeß und die Ausdifferenzierung in seine Teilbereiche ist zur Zuordnung an institutionelle Instanzen zu grob. Zwar werden sich Überschneidungen und Kapazitätslücken bei einer solchen theoretischen Untersuchung nie ganz vermeiden lassen, jedoch bietet eine Differenzierung nach Aufgaben (nicht Inhalten) eine Möglichkeit zur vordergründigen Auffindung in den Instanzen.

1.3.3.1 Die Aufgabe der Modifikation von Triebstrukturen

Triebe begegnen uns meist in strukturierter, in gegliederter Form als Verhaltensweisen. Ihr Gefüge enthält bereits zahlreiche Elemente, die der Ausdruck von Sozialisation durch Lernvorgänge sind.

In der Umgangssprache werden viele Verhaltensweisen als triebhaft bezeichnet. Sie kennt zusammengesetzte Hauptwörter, die mit "Trieb" enden: zum Beispiel Geltungs-,Nachahmungs-, Spiel-, Geschlechts-, Aggressions- oder Machttrieb und viele andere mehr. Diese recht verschiedenen Strebungen haben gemeinsam, daß menschliches Handeln durch sie stark motiviert wird. Da das menschliche Streben weithin von zielgerichteten Motiven angetrieben wird, würden wir zu einer viel zu allgemeinen Definition des Triebes kommen, wenn wir keine genauere begriffliche Unterscheidung treffen würden. Sie kann von der vorwissenschaftlichen Erfahrung ausgehen, daß die triebnäheren menschlichen Verhaltensweisen eine enge Beziehung zu inneren, körperlichen Vorgängen haben. Ihr rhythmisches, spontanes Auftreten hat eine imperative Kraft, der man sich um so weniger entziehen kann, je lebensnotwendiger die Befriedigung des unterstellten Triebes ist. Man spricht zum Beispiel nicht von einem Atmungstrieb, obgleich das Atmen ein absolut lebensnotwendiger, rhythmischer und biologisch gesteuerter Vorgang ist. Wir zögern hingegen nicht, Hunger und Sexualität als Triebe zu bezeichnen. Friedrich Schiller hat bekanntlich Hunger und Liebe als treibende Kräfte des Weltgeschehens überhaupt beschrieben. Sein Gedicht "Die Weltweisen" endet mit den Zeilen:

Einstweilen, bis der Bau der Welt
Philosophie zusammenhält
erhält sich das Getriebe
durch Hunger und durch Liebe.

Daß Hunger und Sexualität, nicht aber die Atmung in der Umgangssprache als Triebe bezeichnet werden, ist sehr aufschlußreich. Die körperliche Steuerung des Atmens ist absolut imperativ geregelt. Sie läßt kaum einen Spielraum zu, innerhalb dessen das Aus- oder Einatmen hinausgeschoben werden kann. Normalerweise haben wir auch keinen Lufthunger oder -mangel. Luft ist allgegenwärtig, wir werden uns einer Abhängigkeit von diesem unsichtbaren, ungreifbaren Etwas nicht bewußt. Luft und Atmung finden im seelischen Erleben ebenso wie in den zwischenmenschlichen Beziehungen nur eine vergleichsweise geringe Repräsentanz. Es gibt keinen Streit um die Luft, und wenn einem jemand "Luft" geworden ist, ist er gegenstandslos geworden. Von der Befriedigung eines Atmungstriebes zu sprechen,käme uns nicht in den Sinn, und wir kennen auch keine psychosozialen Anpassungsprobleme im Bereich der Atmung im Unterschied zur Sexualität.

Anpassungsprobleme ergeben sich aber im Spielraum von Triebbefriedigung und ihrem Aufschub. Hunger und Liebe wird in Schillers Gedicht eine zusammenhaltende Funktion zugeschrieben. Auch in wissenschaftlichen Definitionen des Triebes findet die menschliche Erfahrung, daß im dunklen Drange etwas gesucht wird, ihren Niederschlag. Der Trieb sucht ein - und im speziellen Fall - sein Objekt. In nachlässiger Form könnte man also sagen, daß der Hunger in der Nahrung sein Objekt sucht. Tatsächlich gibt es den Hunger, der etwas sucht, nicht. Immer ist ein bestimmter Mensch hungrig. Er sucht sich in der Nahrung etwas, das eine Sättigung bringt, womit eine körperlich unlustvoll empfundene Spannung aufhört. Im Hunger besteht also der vorhin erwähnte Spielraum, der Phantasien ermöglicht. So kann eine Spannung entstehen, in der ein körperliches Bedürfnis nicht befriedigt, sondern aufgeschoben wird. Das Objekt ist keineswegs starr mit dem Trieb verbunden, im Gegenteil, es besteht nur eine lose

Verknüpfung des Triebes mit dem Objekt. Wir Menschen sind keine Nahrungsspezialisten, unser Nahrungsverhalten ist nicht auf eine oder nur wenige Pflanzen, nicht auf ein Objekt festgelegt. Die lose Verknüpfung des Triebes mit dem Objekt ist konstitutiv für Anpassungsprobleme schlechthin und somit der prinzipielle Ermöglichungsgrund für Triebmodifikationen.

Die soziokulturelle Modifikation des Triebes soll zunächst dargestellt werden an demjenigen, der subjektiv und psychosomatisch als Hunger erlebt wird. Seine körperliche Quelle umfaßt u.a. zentralnervöse und hormonelle Teilfunktionen, die eine ausgeglichene Energiebilanz regeln. Äußerlich sichtbar wird beim Säugling ein angeborener, unbedingter Reflex, der die Einverleibung der Nahrung sichert. Die Befriedigung des zunächst erschlossenen, später erlebten Hungers ist von der äußeren Situation abhängig. Die Fähigkeit, die Befriedigung hinauszuschieben, wird in vielen Versuchen ebenso gelernt wie die jeweiligen sozio-kulturellen Formen der Tisch- und Kochsitten. Auch die "Sättigung" ist in hohem Maße ein psychosoziales Phänomen. Wie wenig der Mensch von Natur aus durch einen speziellen Nahrungstrieb angepaßt ist, zeigt sich in seelisch bedingter Magersucht ebenso wie in den meisten Formen der Fettsucht. Seine Modifikation vollzieht sich vor allem dort, wo er, auf dem Weg von seiner körperlichen Quelle zum Ziel, nämlich der Befriedigung, psychisch wirksam wird.[101] Denn die große Variabilität der Nahrungsmittel,mit denen der Trieb nicht ursprünglich verknüpft ist,[102] wäre ohne jene psychische Repräsentanz des Triebes gar nicht wahrnehmbar. Ohne Wunschbilder im Seelischen wäre der Trieb blind, der Mensch instinktgesteuert. Die große Variabilität der Objekte und ihre lose Verknüpfung mit dem Trieb ist die äußere Seite eines innerseelischen Spielraumes. Dort, im seelischen Bereich der bewußten und unbewußten Bedürfnisse werden Befriedigungen phantasierend vorweggenommen, oder ihre Verwirklichung wird mit Rücksicht auf den Mitmenschen hinausgeschoben. In dieses modellhafte Schema müßten nun andere seelische Funktionen eingetragen werden, die in die Triebentwicklung eingreifen. Es liegt indes nicht in erster Linie an ihnen, daß der Trieb modifiziert wird. Die Modifikation gehört also zum Wesen des Triebes,

wie wir ihn beim Menschen vorfinden. Die "Plastizität" des Triebes ist die Voraussetzung dafür, daß Lernvorgänge an die Stelle instinkthaft gesicherter Einpassung in eine beim Tier jeweils artspezifische Umwelt getreten sind. So ist beim Essen nur ein kleiner Abschnitt, nämlich Greifen und zum Mund führen, Kauen und Schlucken, der als unbedingter Reflex angelegt ist und den man in der tierischen Verhaltensforschung die triebverzehrende Endhandlung nennt, relativ umweltunabhängig; relativ, weil auch hierbei Sitten und Gebräuche modifizierend wirksam werden, die den Geschmack des Einzelnen ausbilden. Der Geschmack ist ein Abkömmling der oralen Bedürfnisse. Es ist hier der Begriff der Sublimierung zu nennen, der nach Freud durch Modifikation des Ziels und Wechsels des Objektes definiert ist.[103] Unsere soziale Wertung kennzeichnet höhere und niedere Ziele der Befriedigung. Die soziale Wertung bezieht sich auf Verhaltensweisen, die ihrerseits gerade unter soziokulturellen Einflüssen in der Familie entstanden sind und eine große Rigidität haben können. De gustibus non est disputandum ist nur die halbe Wahrheit, die sich auf die oft starre Anpassung an irgendeine zeitgenössische Geschmacksrichtung bezieht. Jedermann weiß, daß es in Fragen des Geschmacks höchst geschmacklose und intensive Dispute geben kann, weil wir aufgrund unserer Anpassung den Geschmack eines anderen verurteilen und als schlecht einstufen. An extremen Beispielen wird die Mannigfaltigkeit der Modifikationsmöglichkeiten des Triebes sichtbar. Es ist erwiesen, daß der Kannibalismus der Naturvölker in primitive religiöse Riten einbezogen und keineswegs grausamer Ausdruck instinktiver Gefräßigkeit ist.[104] Es geht den magischen Riten des kannibalischen Mahles eine Tötung voraus, auch wenn die Destruktion des Gegners nachträglich in der magisch-rituellen Einverleibung verklärt wird.

Mit Hunger und seiner triebhaften Verankerung hat ein solches Geschehen fast nichts mehr zu tun, wohl aber mit Aggression und Destruktion. Das Ausmaß an Grausamkeit und Zerstörungssucht, das spezifisch menschlich und gerade nicht tierisch ist, scheint für einen Aggressionstrieb zu sprechen.

Aufgrund des rhythmischen und spontanen, körperbezogenen Geschehens beim Hunger und bei der Sexualität, und weil bei der Befriedigung des Hungers die Endhandlung von Natur aus festge-

legt ist, ist unter Betonung der Plastizität von einem Trieb und seiner Sozialisation zu sprechen. Im Gegensatz zum Hunger und zur Sexualität hat die Aggression weder eine gut umschreibbare körperliche Quelle und ihre Beziehung zu Objekten und Zielen ist noch weit lockerer als bei Hunger und Sexualität. Freuds generelle Zweifel, "ob die Beziehung zur somatischen Quelle dem Trieb eine Spezifität verleiht und welche",[105] sind besonders auf die Aggression anzuwenden. Zwar bedient sich der Mensch in der tätlichen Auseinandersetzung seiner Muskelkraft, aber diese Energie ist nicht aggressionsspezifisch. Er benutzt sie bei jeder körperlichen Aktivität. Es ist medizinisch erforscht, welche hormonellen Vorgänge in Flucht und Kampf ablaufen und welche Teile des Gehirns als Zentren zum Beispiel in der Wut aktiviert sind. Wut und Zorn sind jedoch nicht mit Aggressivität identisch. Besonders unheilvoll ist im übrigen die kalte, die affektlose Destruktivität aus der Distanz. Die instrumentale menschliche Aggressivität, aus der Distanz beim Schießen zum Beispiel, hat die Beziehung zum Objekt vollends gelöst.

Da sich die menschliche Aggressivität nicht auf eine spezielle körperliche Triebgrundlage reduzieren läßt, ist ihre Entstehung ein Anpassungsproblem besonderer Art. Zahlreiche Beobachtungen sprechen dafür, daß Frustrationen von Antrieben zu aggressiven Ersatzhandlungen führen. Auf der anderen Seite können übermäßige Gewährungen und Verwöhnungen in der Kindheit die Toleranz für alltägliche Belastungen so erniedrigen, daß Aggressionen durch banale Reize ausgelöst werden können. Wenn gesagt wird, daß die Aggressivität des Menschen aus seiner stetigen Aktivität entsteht, aus seinen Erfolgen und Mißerfolgen und aus den Gelegenheiten zur Imitation aggressiven Verhaltens,[106] dann stellt sich die Frage, welche Mißerfolge so frustrierend sind, daß sie Aggressionen auslösen.

Die vielfältigsten Erfahrungen, an denen ein Kind passiv an Aggressionen, an Haß und Grausamkeit im Laufe seiner Entwicklung teilhat, auch wenn es nicht direkt betroffen ist, finden ihren seelischen Niederschlag in Form von Identifizierungen, zum Beispiel mit einem im Film dargestellten Angreifer. Macht und Ohn-

macht, Triumph und Niederlage sind in solchen Situationen auf zwei oder mehr Personen verteilt. Durch die situative Angleichung, durch die Identifizierung mit dem Sieger wird das erschütterte Selbstwertgefühl nach wirklichen oder phantasierten Kränkungen wiederhergestellt. Kinder, die als Beobachter miterleben, daß ihre Puppe beschädigt wird, sind eben keine unbeteiligten Zuschauer.

Solche Identifizierungen können ihr Eigenleben bekommen und sich im bewußten und unbewußten menschlichen Erleben so ausdehnen, daß grandiose Machtansprüche durch Haß auf Sündenböcke bis zur Vernichtung in die Tat umgesetzt werden. Das Wesen der menschlichen Aggressivität läßt sich von der Triebseite aus nicht ausreichend begreifen. Ihr fehlen die wesentlichen Definitionsmerkmale des Triebes. Gerade weil sie keine spezielle körperliche Quelle hat und sich von der instrumentalen Bindung an die körperliche Kraft gelöst hat, ist sie unerschöpflich geworden.

Es kann somit festgestellt werden, daß die potentielle Plastizität, die Formbarkeit der menschlichen Aggressivität noch sehr viel größer ist als die des Hungers und der Sexualität. Deshalb kommt der mitmenschlichen Umwelt bei ihrer Entwicklung die größte Bedeutung zu.

Die Realität an welche sich Triebe anpassen, ist nicht absolut festgelegt, sondern in der jeweiligen soziokulturellen Gestalt gegeben. Der potentiellen Plastizität des Triebes steht eine noch sehr viel größere potentielle Wandelbarkeit auf seiten der soziokulturellen Umwelt des Menschen gegenüber. In der Anpassung gehen Möglichkeiten notwendigerweise verloren. Es bilden sich Triebstrukturen, Formen der Triebbefriedigung, durch die menschliches Verhalten festgelegt wird. Hierbei spielen seelische Vorgänge eine Rolle, die zum Beispiel im Begriff der "Verdrängung" zusammengefaßt werden. Daß sich hierbei pathologische Rigiditäten und psychische oder psychosomatische Störungen entwickeln können, sei am Rande erwähnt. Die unerläßliche Adaption an die Umwelt kann so zur Überanpassung, zu Konformismus führen. Je rigider ein persönliches, familiäres oder soziales System ist, desto größer werden dann jene Kräfte, die nach einem Wandel und

zu einer neuen Anpassung drängen. Es handelt sich folglich um einen individuellen und sozialen Prozeß, "demgegenüber jede biologisch-statische, an prästabilisierter Harmonie zwischen Organismus und Umwelt orientierte Auffassung von Anpassung versagt".[107]

1.3.3.2 Die Aufgabe der Förderung von Soziabilität

In einem immer größer werdenden Teil der Gesellschaft zeigt sich ein Zuwenig an Rollenrigidität. Es wächst nämlich die Zahl der "offenen" Situationen, das heißt der Situationen, die nicht mehr durch ein vorgegebenes System von Positionen und Rollen strukturiert sind. Positionen und Rollen müssen vielmehr immer erneut erst durch die Interaktionsprozesse geschaffen werden. Das verlangt von jedem Interaktionspartner eine Strukturierungs-, das heißt Gestaltungs- und Entscheidungsleistung, die um so größer sein muß, je offener die Situation zunächst ist, je weniger Anleihen also bei schon vertrauten Situationen zu machen sind, und je stärker der Zwang ist, zu relativ eindeutigen Positionen und Rollen kommen zu müssen. Es sind längst nicht mehr nur Kinder, die immer wieder einmal, neue Rollen und Rollenverteilungen "erfinden" müssen, um ein altes Spiel unter veränderten Bedingungen oder ein mit den neuen Rollen erst miterfundenes Spiel, also im letzten Fall überhaupt erst spielen zu können. Kinder mit einer zu schwachausgeprägten Fähigkeit der "Rolleninnovation" können daher, wie die alltägliche Erfahrung lehrt, in der Tat nicht spielen. Sie bleiben kontaktarm, sie stehen häufig abseits, ihnen droht eine weitgehende Isolierung. Die Fähigkeit zur Rolleninnovation, das heißt, die Fähigkeit offene Situationen strukturieren zu helfen, ist bei ihnen in der primären Sozialisation nicht ausreichend entwickelt worden. Sie haben gleichsam ein Defizit an Soziabilität.

Heute werden offene Situationen, in denen man neue Regeln und Rollen erst finden und schaffen muß, mehr und mehr zur selbstverständlichen Regel. Sie gilt eigentlich nur (noch) nicht in den hoch formalisierten Bereichen sozialer Großorganisationen

und in den Bereichen der täglich wiederkehrenden sozialen Beziehungen (Familie, Freunde, der tägliche Einkauf usw.). In diesen Bereichen gibt es entweder noch formalisierte, das heißt für jedermann schon entschiedene, für jedermann erkennbare und jedermann verpflichtende Situationsdefinitionen, Positionen, Rollenauslegungen und Spielregeln oder aber Rollen und Spielregeln, die seit eh und je gelten und in immer sich wiederholenden Situationen des privaten und alltäglichen Umgangs durch das faktische Verhalten aller immer erneut bestätigt werden. Veränderungen im Bestand der Definitionen, Rollen und Spielregeln werden im ersten Fall "offiziell", das heißt ausdrücklich, formell und für alle Betroffenen verbindlich vollzogen. Im zweiten Fall verändert sich der Bestand so unmerklich, daß es den Beteiligten nicht oder kaum bewußt wird. Sie sehen sich daher auch keiner neuen oder neuartigen Situation konfrontiert, die von ihnen eine Definitionsleistung und eine ausdrückliche Entscheidung über das Was und Wie des Handelns erforderte. Subjektiv findet kein Rollenwandel statt.

Außerhalb dieser beiden Bereiche gibt es jedoch kaum noch allgemeine oder spezielle Verhaltensmuster, die eine nicht institutionalisierte, also "offene" Situation zu definieren und damit klare, für alle Beteiligten verbindliche Verhaltensanweisungen (Rollen) zu vermitteln vermöchten. Das gilt heute bereits für alle Situationen der "nicht organisierten" Freizeit außerhalb der engsten familiären und freundschaftlichen Bezirke; und das gilt in zunehmendem Maße für alle sonstigen öffentlichen Bereiche mit Ausnahme der organisatorischen Rollen im Arbeitsleben und innerhalb spezifischer gesellschaftlicher beziehungsweise politischer Organisationen (Parteien, Berufsverbände usw.). Die Mitglieder der modernen Gesellschaften sehen sich daher immer häufiger aufgefordert, sich auf die eigenständige Strukturierung von Rollen und Rollenspielen einzulassen. Dabei wird die Übertragung von Rollenmustern aus bereits vertrauten Handlungssituationen nach den normativen Ansprüchen der pluralistischen Gesellschaft zumindest solange als unzureichend oder unzulässig angesehen, bis die Gleichartigkeit oder zureichende Verwandtschaft der neuen Situation mit der, aus der die Rollen übernommen werden

sollen, festgestellt ist. Situationen sind wiederum um so weniger miteinander verwandt oder vergleichbar, je pluralistischer eine Gesellschaft tatsächlich wird, das heißt je ausschließlicher das in einer Rolle verkörperte Verhaltensmuster nach Anspruch und Vorstellungen der Beteiligten mit einer spezifischen Situation verbunden, nur ihr eigentümlich und adäquat zu sein scheint, je spezieller also die "Attitüden" werden.

In dieser Situation gewinnen alle diejenigen Leistungen an Bedeutung, die während der Entwicklung des Menschen erbracht werden müssen, um ihn interaktionsfähig werden zu lassen. Gemeint sind damit alle teilweise mit den notwendigen Pflegetätigkeiten verbundenen Formen liebender Zuwendung, die das Kind als "Überströmtwerden" mit Wärme, Zärtlichkeit, Zuneigung, Wohlwollen und als Quelle wohltuender Beruhigung innezuwerden vermag. "Fest steht in jedem Fall, daß das menschliche Kleinkind ohne ein beachtliches Maß an liebevoller Zuwendung auch bei 'genügender' Ernährung keine Chance hat, ein normaler Mensch zu werden, ja daß es bei Fehlen jeder derartigen Zuwendung überhaupt nicht 'wird', sich vielmehr in einem komplizierten Prozeß 'gegen sich selbst wendet' und stirbt."[108]

Die erste, der eigentlichen Sozialisation noch vorausliegende Leistung muß also an das Neugeborene von seiner mitmenschlichen Umgebung herangetragen werden. Wird sie erfolgreich erbracht, so bewirkt sie auf der Seite des Kindes eine Veränderung des gesamten Befindens. An die Stelle eines von Bedrohung und Gefährdung bestimmten affektiven Zustands tritt ein solcher der Beruhigung, in dem das Kind von der Angst um die eigene Existenz mehr und mehr entlastet wird, so daß eine Basis für das Sich-einlassen mit der Umgebung gefunden werden kann. Diese emotionale Fundierung ist eng mit einer Zuwendung zur Umgebung verbunden. Dies liegt daran, daß damit zugleich ein psychisches Präsentwerden der Mutter im Kind verbunden ist.

Ein solches Präsentwerden stellt gleichsam den ersten Brückenpfeiler dar, über den Kontakte mit der Umgebung zustandekommen können.

Auf der Basis der emotionalen Fundierung und der hergestellten affektiven Bindung von Mutter und Kind entwickeln sich dann weitere Einstellungen und Fähigkeiten, die für das spätere Interagieren grundlegend sind. Als erstes wäre hier der ungemein komplizierte Prozeß eines feinfühligen Erfassens kindlicher Bedürfnisse durch die Eltern zu nennen und deren gleichzeitiges Bemühen, das Kind auf eine Art und Weise, die ihm zugemutet werden kann, aufmerksam zu machen, daß es in bezug auf die Befriedigung von Bedürfnissen bestimmte Regelmäßigkeiten gibt, auf die Verlaß ist, mit denen es rechnen kann und die durch bestimmte Signale (Flasche schütteln, Pflegevorbereitungen) angemeldet werden. Das Ergebnis dieses Prozesses ist das Herstellen einer diffusen Verbindung zwischen Bedürfnissen, Umweltsignalen und einer zunächst auf ganz bestimmte Situationen bezogenen Haltung des Erwartens, daß angesichts der aufgefaßten Signale bestimmte Ereignisse in einer bestimmten Abfolge ablaufen werden. CLAESSENS hat für das, was dem Kind auf diese Art und Weise zuwächst, den Begriff "Abfolgeerwartung" vorgeschlagen. Es ist das diffuse, sich über einen affektiven Zustand mitteilende Ahnen, daß angesichts eines bestimmten Signals etwas folgen wird, das erwartet werden kann.[109]

Diese Erwartungen wiederum geben gleichsam die Basis ab, auf der sich so etwas wie eine allgemeine Grundhaltung des Erwartens überhaupt, eine "fundamentale Erwartungshaltung"[110] entfalten kann. Von den einzelnen Erwartungen, die zunächst an bestimmte Signale und Situationen gekoppelt bleiben, unterscheidet sich diese fundamentale Erwartungshaltung dadurch, daß das Erwartenkönnen sich als eine allgemeine Grundhaltung stabilisiert. Diese stabilisierte Grundhaltung erscheint im Verhalten des Kindes einmal als "logischer Optimismus", als diffuses Überzeugtsein, daß etwas so sein wird, "weil es in der persönlichen Erfahrung immer so war"; zum anderen auch als "sozialer Optimismus", d.h. als Vertrauen darauf, daß sich der andere so verhalten wird, wie man es von ihm auf Grund der Erfahrungen, die man mit ihm gemacht hat, erwarten kann.

Das Grundbefinden des sozialen Optimismus wiederum und das damit verbundene Vertrauen ist eine entscheidende Voraussetzung für das Ertragen von sozialen Distanzen, für das Fertigwerden mit den Enttäuschungen, die auftauchen, wenn Bezugspersonen sich entfernen. "Soll soziale Distanzierung ertragen werden, so muß... Vertrauen als 'Gegengewicht' vorhanden sein."[111]

Das selbstverständliche Interagieren, selbst mit den allernächsten Bezugspersonen, erweist sich also als ein Prozeß, dessen komplizierte Verlaufsformen es rechtfertigen, eine der eigentlichen Sozialisation vorausliegende Phase des "Sozialisationsfähigwerdens", eben die Soziabilisierung auszugrenzen.

Teilweise wird zu bedenken gegeben, daß die enge Bindung des Kindes an die Mutter oder eine mit ihr vergleichbare Bezugsperson, für die Soziabilisierung der Kinder keineswegs von so grundlegender und allgemeiner Bedeutung ist, wie in den meisten einschlägigen Untersuchungen dargestellt wird. Vielmehr handle es sich hier um das Charakteristikum einer besonderen Verlaufsform der Soziabilisierung, wie sie in den Industrieländern der westlichen Welt angetroffen wird. Meist wird dann unter Hinweis auf das Kindsein in der Sozialform des israelitischen Kibbuz geltend gemacht, daß an die Stelle der Bindung an eine herausragende Bezugsperson auch eine solche an eine Gruppe, ein Kollektiv treten kann und daß sich in diesem Falle auch ein anderer, stärker auf Solidarität ausgerichteter Sozialcharakter zu entfalten beginnt.[112]

1.3.3.3 Die Aufgabe der Gewährleistung gesellschaftlicher Anpassung

Der Begriff der "Anpassung" wird gemeinhin als etwas mehr oder weniger Negatives empfunden. Das ist darauf zurückzuführen, daß in weiten Kreisen hierunter vor allem die seelische Verkrüppelung des Menschen verstanden wird, der, ob er will oder nicht, sich einem inhumanen System unterordnen müsse und der, um sich

aus diesem Zwang zu befreien, vor allem eines anderen, kritischen Bewußtseins bedürfe. Ein anderer Grund ist die gedankliche Assoziation mit dem Begriff des Opportunismus. Einer, der sich überall anpaßt, seinen Mantel nach jedem Winde hängt, immer mit den Wölfen heult, ein Opportunist also, ist aufgrund unserer eigenen Erfahrung ein besonders unsicherer, unzuverlässiger Kooperationspartner. Freilich ist "Anpassung" nicht mit Opportunismus deckungsgleich; der letztere Begriff gibt nur einen möglichen Teilaspekt des umfassenderen Anpassungsbegriffes wieder. Aber auch bei Ausklammerung dieses Teilaspektes bleibt "Anpassung" ein verdächtiges Wort. Derjenige, der als angepaßt bezeichnet wird, empfindet dies als Beleidigung. Man spricht ihm die eigene Entscheidung, den freien Willen, die selbständige Persönlichkeit ab, alles Eigenschaften, die in unserer Kultur hoch bewertet werden und von denen wir meinen, daß sie unser tägliches Leben vorrangig bestimmten.

Allerdings haben sich unter Mitgliedern gesellschaftlicher Gruppen sehr genaue Statusvorstellungen herausgebildet, nach denen sich die Rollenerwartungen bei den Kooperationen einspielen. Wer von diesen gegenseitigen Erwartungen abweicht, bringt Unsicherheit in die Gruppe. Alle Gruppen reagieren daher mit einem erstaunlichen Reichtum an Formen der sozialen Kontrolle, das heißt der gegenseitigen Ablehnung oder auch der Anerkennung durch Belohnungen der verschiedensten Art, um das einzelne Mitglied in seiner Mitgliedsrolle zu bestätigen und zu steuern. In allen Gruppen ergeben sich nun mehr oder minder starke Spannungen und Kämpfe um diese gegenseitigen Verhaltenserwartungen, in denen der unterschiedliche Status der einzelnen Mitglieder zum Ausdruck kommt. Manche sind durch mangelhafte Begabung, Debilität oder Krankheit beeinträchtigt, den Erwartungen der anderen Gruppenmitglieder wie auch den eigenen Wünschen an ihren Gruppenstatus - das heißt an ihre Stellung und ihren Einfluß in den Gruppen - zeitweise oder dauernd zu entsprechen; andere wiederum fühlen sich bei weitem leistungsfähiger, als es ihnen durch ihren Gruppenstatus zugestanden wird; sie möchten sich stärker an der Gestaltung und Machtverteilung der Gruppen beteiligen. Damit die Kooperation in den Gruppen durch diese Statuswünsche und -span-

nungen nicht zu sehr gestört werden kann, sichern sich seit jeher die Gruppen dadurch ab, daß sie den einzelnen Status und die Rollen wie ihre Zuteilung institutionalisieren, das heißt, die öffentliche Sitte, oft auch die Religion oder das Recht festigen dann diese Ordnungen noch zusätzlich. Damit vermindern sie zugleich die Frustrationen und Aggressionen im statusunzufriedenen Mitglied: Es verzichtet mehr oder weniger darauf, nur gestützt auf seine eigenen Wünsche, auf seine kritische Sicht der Ordnungen und auf seinen beschränkten Einfluß verändernd gegen die Ordnungen der Gruppe anzugehen. Eine solche "Institution" ist also eine öffentlich anerkannte und durch starke soziale Kontrolle geschützte Regelung von Kooperationsformen zur Gewährleistung wichtiger Funktionen einer Gesellschaft.

Wir alle brauchen die Verläßlichkeit bestimmten Verhaltens im Zusammenleben miteinander.

Auf die Frage nach den Institutionen, die eine solche Anpassung gewährleisten, ist an erster Stelle die Familie zu nennen. Die Familie ist in allen Gesellschaften, wenn auch in verschiedenen Formen, die soziale Gruppe, in welcher die Grundlagen für das spätere Eingepaßtsein des Einzelnen in die Gesellschaft gelegt werden. In der Familie lernt das Kind am Verhalten und mit der Sprache der Eltern zugleich die in seiner Gesellschaft vorherrschenden Moralvorstellungen; teils bewußt, größtenteils aber unbewußt, lernt es Gut und Böse zu unterscheiden; Gut und Böse, wie es von der jeweiligen menschlichen Umwelt definiert wird. Es übernimmt von Vater, Mutter, Verwandten und Nachbarn die jeweilige Auffassung der männlichen bzw. weiblichen Rolle; es hört schon frühzeitig, daß man beispielsweise als kleiner Junge nicht weint, sich wehrt, tapfer ist, als kleines Mädchen hübsch aussehen und folgsam sein soll. Vornehmlich in der Familie wird das Gewissen des Kindes als Verinnerlichung der gesellschaftstypischen Wertvorstellungen als wachsames Über-Ich aufgebaut, ohne daß es dazu immer ausdrücklicher Gebote oder Verbote bedarf. Da die Gesellschaften sich voneinander mehr oder weniger unterscheiden, ist es nicht verwunderlich, daß auch die Familien in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich strukturiert sind und

unterschiedliche Sozialisationswirkungen ausüben. Die Großfamilie in Indien oder bei den meisten Völkern Afrikas begleitet beispielsweise den Einzelnen sein ganzes Leben. Der Zusammenhalt, das Füreinanderdasein, das verantwortliche Sorgen für alle Glieder dieser Familie ist eine der wichtigsten Wertvorstellungen, die dem Kind von früh an vermittelt werden. Nie ist das kleine Kind allein, fast immer trägt es die Mutter auf den Rücken gebunden mit sich herum. Viele Jahre schläft es unmittelbar bei der Mutter, und auch der Heranwachsende und Erwachsene verbringt viel mehr Zeit innerhalb der Familie als in unserer Gesellschaft. Bei den europäischen Kulturvölkern dagegen ist eine der wichtigsten Wertvorstellungen die der Individualität und Selbständigkeit des Menschen. Schon als Baby hat dort fast jedes Kind sein eigenes Bett, oft sein eigenes Zimmer, und früh schon erwartet man von ihm, daß es - wie man bildlich zu sagen pflegt - beginnt, "auf eigenen Füßen zu stehen", das heißt, daß es fähig ist, Entscheidungen selbst zu treffen und gegenüber seiner Elternfamilie allmählich immer selbständiger zu werden.

Das Jugendalter als die Zeit der Vorbereitung für das Leben und als Lernperiode des Sicheinpassens in eine gegebene Gemeinschaft ist besonders reich an Anpassungskrisen. Es sind hier zwei Tatsachen ursächlich zu beachten: 1. Übergangsstellen von einer Entwicklungsphase zur anderen prädisponieren auf verschiedene Weise zur Krise. 2. Psychopathologie wirkt sich an solchen Nahtstellen und durch Modifikation des Lernprozesses in diesem Alter besonders schwer aus und kann selbst latente Krisen auslösen oder bestehende Krisen verschlimmern.

Während der Entwicklung des Jugendlichen kommt es nach der Geburt zunächst zu einer Phase des Erlernens möglichst vollkommener Anpassung an die neue, extra-uterine Welt, im wesentlichen durch Imitation und Korrektur durch Versuch, Irrtum, Anpassung und Wieder-Versuch. Die soziale Welt, erst langsam aufdämmernd, ist noch eng. Aus der nahezu totalen Identifizierung mit der Mutter kommt es am Ende dieser Phase zu einer relativ konfliktlosen Einordnung in die Welt der engsten Familie. Dieses Resultat, gewissermaßen die unterste Stufe für die Existenz der menschlichen Kreatur, ist zwar tauglich zur minimalen Lebenserhaltung,

erlaubt aber weder Kreativität noch Individualisation, noch jene sozialen Möglichkeiten, die erst aus dem Zusammenspiel Einzelner in der Gruppe fruchtbar sind. Triebbefriedigung ist hier gewünscht und ermöglicht, bald jedoch kommt es zwischen dem sich steigernden Anspruch und der Anpassung an die Realitäten zum Konflikt. Akut werden diese Fragen im Schulkindesalter, in dem Selbstbeschränkung und Anpassung an Gruppenbelange zum Fortbestehen unerläßlich werden. Die Welt ist aber schon vorher schrittweise erobert worden, etwa mit dem Ausweiten des Gesichtskreises beim Verlassen der Wohnung, dem Stadium des "Umhausers", des Kindes, das das Gebiet des Hofes erobert.

In der mittleren Kindheit, nachdem eine Gruppe von Gleichaltrigen gewählt und zu ihr feste Beziehungen geschaffen worden sind, kommt es zur Konkurrenz zwischen Forderungen von seiten der Eltern und dieser "Wahlverwandtschaft". Es ist dies die erste der typischen Überlappungssituationen, in denen versucht wird, gleichzeitig zwei als positiv empfundene Forderungen abzudecken, mit schnell aufeinanderfolgenden widersprüchlichen Entscheidungen für die eine oder andere Seite. Diese Phase wird gewöhnlich dadurch überwunden, daß erlernt wird, der Wahlgruppe zu entsprechen, ohne die Haltung gegenüber den Eltern ernstlich zu verletzen. Das Resultat ist aber dennoch eine erste kritische Betrachtung der Eltern und der Familie und damit ein deutlicher Abstand zum eigenen Heim. Zu dieser Zeit, etwa zwischen dem 6. Lebensjahr und der eintretenden Pubertät, sind Kräfte, die sich zwischen den jungen Menschen und das Heim einschieben können, besonders gefährdend, insbesondere dann, wenn sie - wie etwa Drogengebrauch - die Lernfähigkeit des Jugendlichen beeinflussen oder eine Gegeneinstellung gegen das Elternhaus produzieren - wie etwa manche politische oder soziologisierende Verführung - und damit eine Verarbeitung der Konfliktsituation erschweren.

Der Jugendliche verhält sich in seiner ganzen Entwicklung ähnlich wie die Natur als Ganzes: Mit der Methode von Versuch, Irrtum und folgender Korrektur werden stets neue Möglichkeiten erprobt, wobei erzielter Gewinn oder aber das Antreffen unüberschreitbarer Grenzen richtunggebend sind. Grenzen wird jedoch nicht einfach ausgewichen, es wird vielmehr versucht, sie zu

durchbrechen, selbst mit dem Risiko schweren Konfliktes. Eine der wichtigsten elterlichen Erziehungsfunktionen ist die Errichtung und Verteidigung dieser Grenzen. Werden sie nicht respektiert und erzwungen, so kommt es unter dem Druck des späteren beruflichen Lebens zu schmerzvoller Spätanpassung. Fehlt aber die nötige Elastizität, ist eine neurotische Fehlentwicklung gezüchtet, so kommt es zur Krise.

In dieser potentiellen Konfliktsituation verhält sich der Jugendliche während der Adoleszenz wie ein Angehöriger irgendeiner anderen Minorität, etwa einer Rassenminorität, Einwanderergruppe, einer religiösen Minorität usw. Er ist gesellschaftlich randständig. Zwischen Kindheit und Reifezeit auf der einen Seite und Reifezeit und Erwachsensein auf der anderen gibt es je eine Übergangszone, die erste länger als die zweite. In dieser kommt es zur weiteren positiv/positiv Konfliktsituation, denn beide, das "verlorene Paradies" der Kindheit wie der Status als Erwachsener, sind wünschenswert.

Die Gespanntheit an den verschiedenen Übergängen ist zwar ähnlich, der erste Übergang ist jedoch durch eine in die Pubertät hinein zunehmende Verunsicherung gekennzeichnet und begleitet von den vielen Fragen des Adoleszenten über die Bedeutung des Ichs in der Welt. Der zweite Übergang ist anfänglich auch verunsichernd, im wesentlichen durch eine Vielzahl von neuen Verantwortungen und sozialen Belastungen, mündet aber - normale Verhältnisse vorausgesetzt - in eine zunehmende Sicherheit unter dem sich entwickelnden Zugehörigkeitsgefühl zur "Welt der Erwachsenen".

Anpassungsstörungen unter normalen Belastungen sind an den Nahtstellen keinesfalls selten: Sie werden in mäßigem bis deutlichem Grade unter College-Studenten[114] in etwa 22 % der Fälle gefunden. In einer anderen College-Studie[115] waren Erstgeborene am meisten, Zweitgeborene am wenigsten daran beteiligt. Viele andere Faktoren spielen dabei eine Rolle; die Forschungsergebnisse von DEANE[116] ergaben, daß Berufstätigkeit der Mutter die Persönlichkeitsanpassung bei Jungen eindeutig förderte, bei Mädchen ihr dagegen oft hinderlich war.

Am Schluß der Adoleszenz ist eine Emanzipation von der Familie unter Erhaltung des Friedens mit ihr erreicht. Der Jugendliche hat sich mit seiner eigenen Sexualität eingerichtet, hat die Kapazität für intime menschliche Beziehungen erworben und besitzt das Gefühl einer eigenen Identität in der Gesellschaft. Die Persönlichkeit, jene dynamische Organisation psychischer Systeme, welche dem Einzelnen eigene Anpassungsweisen an seine Umgebung bestimmen,[117] ist im Prinzip erstellt, die Werkzeuge für soziales Verhalten sind ausgebildet.

Das Erwachsenenleben fängt jedoch oft hier noch nicht an. Man[118] unterscheidet eine anschließende Phase der "Jugendlichkeit", in der der Jugendliche zwar voll ausgerüstet, aber noch nicht voll aktiv ist und sich in der Schwebe zwischen Fertigsein und Verwirklichung befindet. Die Annahme der Erwachsenenverantwortung wird zurückgestellt, es wird jedoch mit verschiedenen, oft rasch wechselnden Erwachsenenrollen experimentiert, von denen aus die persönliche Einstellung zur Sozietät immer neu bewertet wird. Diese Phase wird besonders fühlbar gemacht durch die Notwendigkeit einer langen Ausbildung für viele gehobene Berufe, die Spätehe und die wirtschaftliche Abhängigkeit vieler physisch voll erwachsener Jugendlicher im Rahmen unserer heutigen sozioökonomischen Struktur. In dieser Phase dann liegen bei Jugendlichen enorme produktive Kräfte vor; das gleichzeitige Zögern in der Annahme einer erwachsenen Verantwortlichkeit bahnt jedoch eine Reihe von Gegeneinstellungen an.

Die derzeitigen Gesellschaftsformen und besonders die komplexen Vorgänge der sozioökonomisch-kulturellen Entwicklung der westlichen Welt seit etwa 100 Jahren haben nun wie ein Auslöser auf die "labilen Nahtstellen" während der Jugendentwicklung gewirkt.

Das soziale Entwicklungstempo ist heute so sehr gesteigert, daß die Anpassung den Jugendlichen oft nicht mehr gelingt. Die institutionalisierten Normen haben ihre für das Verhalten des Einzelnen verbindliche Funktion verloren, die Stabilität des sozialen Gesamtgefüges ist gestört, und es ist der Zustand erreicht, der von DURKHEIM[119] als Anomie beschrieben wurde, in dem sozialer Konflikt, ökonomische Krise und Anpassungskrisen Einzelner zur

Tagesordnung gehören. Das individuelle Verhalten im Rahmen der Anomie scheint dabei von psychopathologischen Neigungen begünstigt zu werden, das darauf reaktionäre autoritäre Verhalten jedoch nicht.[120] In der Anomie treten zwei polare Typen von "Dissenters" auf, die für unsere Tage am besten durch die "Hippies" auf der einen und die Halbstarken oder "Rocker" auf der anderen Seite gekennzeichnet sind, mit "peace"-Symbol versus paramilitärische Insignien, Lammfell versus Lederwams, Kettchen versus Fahrradkette, Amphetamin-Getriebenheit gegen Motorrad-Rausch. Beiden sind viele Quellen gemeinsam. Sie sind Versuche, eine eigenständige neue Welt zu errichten, nachdem der Anpassungsversuch an eine Welt im sozialen Umsturz, in der die hergebrachten Verhaltenskontrollen nicht mehr funktionieren,[121] in der Anpassungskrise endete. Es ist also der Versuch, aus der Not der Krise eine Tugend zu machen und empfinden zu lernen, daß nicht der Abtrünnige, sondern die Welt krank, unangepaßt sei.

Allerdings ist auch darauf hinzuweisen, daß individuelle Anpassungskrisen, wenn sie relativ schadlos durchlebt wurden, auch positive Seiten haben. Die labile Jugendphase mit ihrer potentiell destruktiven, aber auch kreativen Überproduktion und ihrem Druck an den Grenzen gesellschaftlicher Annehmlichkeit hat in allen Kulturen als Ferment kulturellen Fortschritts gewirkt. Solange die Kontrollen durch den stabileren Teil der Jugend, unter dem Schutz einer vernünftig abwägenden "etablierten" Schicht, nicht versagen, bleibt eine Kulturentwicklung in Bewegung, wird Erstarrung vermieden und wird eine Auswahl aus dem Angebot verschiedener Entwicklungswege erst möglich. Aber nicht nur die Gesellschaft profitiert, auch der Einzelne in der Krise wird abgeschliffen im Prozeß und bildet auf dem Wege der Auseinandersetzung in und nach der Krise eine Persönlichkeit aus, die aus juveniler Radikalität im Anpassungsprozeß eventuell in die Reife des tragenden mittleren Alters zum Wohle der Gemeinschaft hineinwächst.

1.3.3.4 Die Auswahl von Rollen

Es ist im vorausgegangenen schon der Begriff der Rolle und des Rollenspiels erwähnt worden. Dies geschah dann, wenn eine Gesellschaft oder Gruppe bestimmte Verhaltenserwartungen an ein Individuum stellt und dieses den Erwartungen mehr oder weniger entsprach.

Die soziologische Wissenschaft unterscheidet zwischen sozialen Rollen und Gruppenrollen. Soziale Rollen sind mehr oder weniger institutionaliserte Verhaltensmuster, die von den Inhabern bestimmter gesellschaftlicher Positionen erwartet werden. Es scheint, daß die ältere Rollentheorie den in einer Gesellschaft bestehenden Konsensus darüber, welches genau genommen das von einem Positionsinhaber erwartete Verhalten sei, gewaltig überschätzt hat.[122] In Wirklichkeit sind die Erwartungen, die an das Verhalten "des Arztes", "des Vaters" oder "des Kellners" gerichtet sind, lokal höchst verschieden und in weiten Bereichen überhaupt unbestimmt. Wir können soziale Rollen entweder als "aufgefächerte" Normen denken, die für bestimmte Klassen von Individuen gelten, oder aber als faktisch beobachtete Verhaltensweisen eines Positionsinhabers, von denen wir annehmen, daß sie im Hinblick auf vermutete Erwartungen anderer organisiert wurden. Entscheidend ist für uns, daß soziale Rollen - im Unterschied zu Gruppenrollen - den voraussehbaren Ablauf von Geschäften über die Grenzen sozialer Gruppen hinaus gewährleisten. Sie ermöglichen es typischerweise gerade Leuten, die einander völlig fremd sind, ihre Geschäfte miteinander befriedigend abzuwickeln. Auch in sozialen Rollen haben die Darsteller oft viel Freiheit der Rollenausgestaltung, aber ein bestimmtes Erwartungsminimum muß erfüllt werden, sonst werden negative Sanktionen gebraucht. Der Kauf eines Päckchens Zigaretten gelingt immer, egal was für ein Gesicht der Käufer dabei macht, ob er vorher "Grüßgott" und "bitte" und "danke" sagt - nur wenn er das Päckchen einsteckt und geht, ohne zu zahlen, bekommt er es mit der Verkäuferin zu tun. Daß in vielen sozialen Austauschbeziehungen negative Sanktionen niemals angewandt zu werden brauchen, weil die Leute schon von sich aus das Erwartete tun, sollte nicht dazu verlei-

ten, "das Moment des äußeren Drucks und Zwangs in Beschwichtigungsformulierungen einzuwickeln".[123]

Dagegen steht der Begriff der Gruppenrolle, worunter allgemein die Art verstanden wird, auf welche das Individuum in einer Gruppe figuriert. Es wurde deshalb auch der (durchaus vernünftige, aber sich nicht durchgesetzt habende) Vorschlag gemacht, anstelle des Begriffs der Gruppenrolle denjenigen der Gruppenfigur zu setzen.[124] Solche Gruppen-Figuren sind etwa der Ideenproduzent, der Spaßvogel, der Beichtvater, der Diplomat, der Anführer, die Unperson. Ihnen nahe kommen soziale (nicht gruppenspezifische) Verhaltenstypen wie der Snob, der Missionar, der Gammler, die Rotkreuzschwester, oder Individualitätsmuster: das Rauhbein mit dem goldenen Herzen, die elegante ältere Dame, die sich burschikos gibt, oder der Geschäftsmann, den die Leute zu Tränen rühren, denen er"den Hals abschneidet". Da die Forschung über die Rollendifferenzierung in Kleingruppen[125] stark von Annahmen über allgemeine Funktionsbedürfnisse weiterer Sozialsysteme eingeengt wird, die nur für einige wenige übertrieben typisierte Rollen Verwendung haben, lohnt es sich, die Liste unsystematisch, anhand aktueller Häufigkeiten, zu erweitern:

> Die Betriebsrätin; der Mann der Tat; der Chefideologe; der Friedensengel; der Terminkalender; der Entlarver; der Verantworter; der Ermutiger; die barmherzige Hure; der eingebildete Neurotiker; der Langweiler; der Gelangweilte; der Analytiker; der Nazi-aus-Protest; der Einerseits-Andererseits; die Glucke; der Chef wider Willen; der rebellische Musterschüler; der Geburtshelfer; der Abtreiber; der Ich-Sager; der charismatische Schweiger; der Problemlöser; der Problematisierer; der Gefühlshaber.

Dies alles sind Stereotypen, denen in Gruppen ein "Erwartungsbild" entspricht. Die Einhaltung der Erwartungen wird nicht durch negative Sanktionen erzwungen. Bestimmte Beiträge werden nur von dem einen eher erwartet als von dem anderen. Jemand, der in der Gruppe als Witzbold bekannt ist, wird nicht "bestraft", wenn er an einem Tag keine Witze reißt, wohl aber können ihm, wenn er auf seine Rolle sehr festgelegt ist, indirekte Nachteile

erwachsen: Er hat es etwas schwerer als die anderen, wenn er ausnahmsweise ernst genommen werden will, und vielleicht drängt er sich - da ja jeder irgend etwas tun muß - in das Rollengebiet eines anderen Spezialisten ein und rivalisiert z.B. unversehens mit dem Chefideologen. Es kann auch sein, daß die anderen eine "Lücke" in der Verteilung der Beiträge feststellen: Sie vermissen seine Witze und bemühen sich vielleicht um Ersatz. Die indirekten Nachteile für den aus der Rolle Fallenden bestehen also nur im Entzug von Belohnungen, nicht in Strafen. Der Unterschied ist, daß bei Strafen die verletzten Normen artikuliert werden, während Belohnungsentzug stillschweigend geschieht. Institutionalisierte soziale Rollen entstehen daher immer in Verbindung mit ausdrücklichen Strafandrohungen für den Fall, daß das Erwartungsminimum verletzt wird.

Die verschiedenen Rollen, welche die Einzelnen in Gruppen darstellen, bilden Elemente, aus denen sie ihr Verhalten kombinatorisch aufbauen. So sind die Individualitätsmuster (z.B. der sentimentale Halsabschneider) gleichsam Vorlagen für die Darstellung persönlicher Einzigartigkeit. Aus der weiteren Differenzierung solcher Muster formt sich das Verhalten. Häufig markiert der Gruppenwechsel eine neue Phase in der persönlichen Aneignung einer Rolle.

In vielen Gruppen ohne formelle Rollenverteilung kann nicht ohne weiteres festgestellt werden, wer der "Anführer" ist. Eine zentrale Führerfigur existiert oft nicht, entweder weil die Tätigkeiten der Gruppe eher die Verteilung der Führung als ihre Vereinigung in einer Person begünstigen, oder weil einfach kein Geeigneter da ist, um diese Rolle permanent auszufüllen.

Die Differenzierung des tatsächlichen Einflusses in der Gruppe kann gering sein, und doch bezeichnet das Vorhandensein einer irgendwie herausragenden, von allen anderen anerkannten Person einen bestimmten Grad der normativen Organisation.

In einer Gruppe zehn- bis zwölfjähriger Jungen gab es eine Rangordnung nach der Tüchtigkeit in Boxkämpfen. Wie hoch der "Rang" jedes Einzelnen war, darüber herrschte nur eine sehr ungenaue Übereinstimmung; nur wer der "Stärkste" war, stand völlig außer

Zweifel. Die Kämpfe fanden entweder zwischen in der Rangordnung Benachbarten statt, die "es wissen wollten", oder mit Kindern außerhalb oder am Rande der Gruppe. Der Inhaber der Spitzenposition genoß in der Gruppe hohes Ansehen. Er brauchte seine Überlegenheit praktisch niemals innerhalb der Gruppe unter Beweis zu stellen; dafür trug er in sehr langen zeitlichen Abständen vor einem großen Publikum Kämpfe mit dem Star einer Nachbargruppe aus, bei denen er die Oberhand behielt.

Natürlich gab es in der Gruppe nicht jeden Tag Raufereien. Dies waren vielmehr seltene Ereignisse, die sich wochenlang anbahnten. Es war auch nicht allzu wichtig, wie hoch der Rang war, den jemand einnahm, sondern daß er überhaupt in Kämpfen schon seinen Mann gestanden hatte, bedeutete die Zugehörigkeit zum inneren Kreis der bei allen gemeinsamen Unternehmungen geschätzten Teilnehmer. Dieser "innere Kreis" bestand aus Jungen, die über einen großen Teil des Tages unbeaufsichtigt tun konnten, was sie wollten, während es am Rande der Gruppe überwiegend Jungen gab, die behüteter aufwuchsen, bei vielen Gelegenheiten nicht dabei waren und seltener Kämpfe austrugen. Die Stärke-Rangordnung war das integrierende normative Element der Gruppe. Sie "maß" nicht einfach die körperlichen Kräfte der Einzelnen, sondern auch diejenigen sozialen und persönlichen Fähigkeiten, die in der Gruppe geschätzt wurden. Bei den Kämpfen kam es sehr auf Takt und Augenmaß in der Auswahl und Behandlung des Gegners an; die Auseinandersetzung mußte in einem bestimmten sachlichen Stil eingeleitet, durchgeführt und beendet werden, damit das Ergebnis bei den anderen Anerkennung fand. (Es gibt keine soziometrischen Testdaten über die Gruppe, aber vermutlich wäre der "Star" auch der Beliebteste gewesen. Das wichtigste Kriterium war aber die verfügbare freie Zeit, und hierin hatte der Star eine etwas unterdurchschnittliche Position. Er war deshalb kein faktisch sehr einflußreicher "Anführer".)

Der Star bezeichnet also einen gemeinsamen festen Punkt, an dem sich die Bewertungsmaßstäbe orientieren, und das Bewertungskriterium, über das in der Gruppe Einigkeit besteht. Die einfachen, direkt beurteilbaren Leistungen, in denen das Kriterium in die-

sem Falle lag, sicherten eine normative Integration, ohne daß "Führung" oder "Organisation" im strengen Sinne erforderlich gewesen wären. Es genügte, daß einer da war, über dessen hohe Wertschätzung Übereinstimmung herrschte. Dabei ist auffällig, daß der Star seine Konformität mit der Gruppennorm nicht in der gleichen Weise demonstrieren mußte wie die anderen: Er trug keine Kämpfe innerhalb der Gruppe aus. Er ist eine Person, die besonders seltene und hochgeschätzte Leistungen erbringt - gegen den Star der Nachbargruppe zu kämpfen - und er ist deshalb von manchen Routineverpflichtungen entbunden.[126]

Wenn die Aktivitäten der Gruppe vielseitiger werden, läßt sich der Konsens nicht mehr über ein so einfaches Statuskriterium erzielen. Es wird dann ein gewisses Maß an Artikuliertheit in den Gruppennormen erforderlich. Diese Artikulation der Normen kann niemals von einem "Führer" des beschriebenen Typs ausgehen: Dieser macht es vielmehr überflüssig, daß Normen artikuliert werden - der Konsens kann auch ohne sie gebildet werden. Andererseits stellt er die Normen auch nicht in der Weise dar, daß sie aus seinem Verhalten ablesbar wären, denn er ist ihnen ja nicht im gleichen Maße unterworfen wie die anderen. In organisierteren Gruppen müssen wir daher damit rechnen, völlig anderen Typen von "Führern" zu begegnen, je nachdem, welches die Aktivitäten der Gruppe sind und wieweit der Führer die Normen selbst definiert, interpretiert oder bloß befolgt.

Im Anschluß daran erhebt sich die Frage, wie im spezifischen Fall die Rolle von und für das Individuum ausgewählt wird; d.h., wie eine spezifische Rolle dem Einzelnen entweder von der Gruppe oder von ihm selbst zugeordnet wird.

Der Anteil des Mitgliedes einer Gesellschaft oder einer Gruppe an dem Prozeß der Rollenauswahl erschöpft sich nicht in der passiven oder gar erzwungenen Übernahme einer von anderen geformten und bestimmten Rolle, das heißt in der ausschließlichen Anpassung des eigenen Verhaltensrepertoires an die Erwartungen der Umwelt. Wir haben es also nicht mit einer von der Gesellschaft dem einzelnen "oktroyierten" Rolle im Sinne der traditionellen Antinomie von Individuum und Gesellschaft,

Individuum und Gemeinschaft, Individuum und Gruppe zu tun. Diese Vorstellung liegt aber zum Beispiel offensichtlich dem "homo sociologicus" DAHRENDORFS,[4] das heißt seiner konfliktstheoretischen Interpretation der strukturell-funktionalen Rollentheorie zu Grunde. Demnach stünde das Individuum in einem ständigen Widerspruch zu den ihm von außen angesonnenen Rollen, also, zugespitzt formuliert, im ständigen Konflikt mit seiner sozialen Existenz, die unter dem Aspekt dieser Antinomie als Beschränkung der individuellen Freiheit, besser: als Beschneidung der Möglichkeit verstanden wird, die je individuelle Persönlichkeit voll zu entfalten. Der einzelne entzöge sich daher auch den ihm zugemuteten "Rollen", wenn ihn die Gesellschaft, Gruppe usw. nicht durch ein System von positiven und negativen Sanktionen (Belohnungen und Bestrafungen) zu deren Übernahme und Einhaltung anreizen beziehungsweise zwingen würde.

Andererseits wurde jedoch festgestellt, daß zum Beispiel die Übernahme und Internalisierung der "primären Rollen" (die kulturspezifischen Alters- und Geschlechtsrollen) in den ersten Sozialisationsphasen mit Hilfe des "Konfliktsmodells" nicht zureichend erklärt werden kann. Rollen von der (relativen) Dauerhaftigkeit und Stabilität, die gerade die alters- und geschlechtsspezifischen Rollen innerhalb einer Kultur auszeichnen, lassen sich nicht ausschließlich mit Mitteln des direkten und indirekten Zwanges begründen und aufrechterhalten. Es bedarf daher wesentlich differenzierterer Erklärungsmodelle. Man wird zum Beispiel Vorstellungen einbringen müssen, die sich unter anderem an dem Identifikationsbedürfnis, der Identifikationsbereitschaft und an der Identifikationsfähigkeit des Individuums orientieren.

Wenn man eine soziale Gruppe, eine Organisation, eine Gesellschaft usw. als ein System von sozialen Rollen begreift beziehungsweise definiert, stellt man allerdings zunächst tatsächlich auf die Versuche ab, das Verhalten der einzelnen durch die in die Interaktionsprozesse eingelagerten wechselseitigen Erwartungen so zu steuern, daß ein für alle sinnvolles, das heißt verstehbares Zusammenspiel von relativer Dauerhaftigkeit zustandekommt. Nicht die Position, die jemand einnimmt bezie-

hungsweise beansprucht, sondern seine Bereitschaft und Fähigkeit, sich "rollengerecht" zu verhalten, gibt die entscheidende Auskunft darüber, ob er in die jeweilige Gruppe, Organisation, "Kultur", also in das System sozialer Beziehungen integriert ist beziehungsweise integriert werden kann. Gerade deswegen müssen aber die Normen (Verhaltensansprüche und -erwartungen), die über die wesentlichsten Mitgliedschaften entscheiden, so weit verinnerlicht (internalisiert) sein, daß sie nicht als ein von außen auferlegter Zwang, den man so bald wie möglich abzuschütteln trachtet, sondern als konstitutive Elemente der eigenen Persönlichkeit empfunden werden.

1.3.3.5 Rollenlernen

Das Lernen des Rollenverhaltens geschieht auf mannigfache Art, z.B. durch Imitation (Nachahmung) und Identifikation (Hineinversetzen in eine andere Person und Aneignung ihrer Verhaltenweisen und normativen Einstellungen), sowie mit Hilfe von Sanktionen positiver Art (z.B. Lob und Belohnung) oder negativer Art (z.B. Tadel und Strafe). Letztere werden vor allem dann eingesetzt, wenn jemand "aus der Rolle fällt". Die Übernahme und Ausübung von Rollen erfolgt aber auch durch Einsicht, die - unterstützt durch erzieherische Argumentation - im zwangsfreien Gespräch herbeigeführt werden kann.

Jeder Mensch hat aber nicht nur eine einzige soziale Rolle, sondern eine Vielzahl sozialer Rollen auszufüllen, zumindest so viele, wie er unterschiedlichen sozialen Gruppen angehört. Solche Gruppierungen können z.B. familiären, wirtschaftlichen, bildungsmäßigen, freizeitlichen, politischen und religiösen Charakter haben. Dementsprechend kann Herr X etwa die Rollen eines Ehegatten, Vaters und Nachbarn, eines Lehrers, eines Teilnehmers an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, eines Mitglieds in einem Sportverein und einem Gesangsverein, aber auch einer politischen Partei und die eines aktiven Katholiken ausüben. Die Summe aller Rollen eines Individuums bildet seine soziale Per-

sönlichkeit. Obwohl der einzelne in verschiednen Gruppen generelle und spezielle Rollen spielt, bleibt er, solange er nicht schizophren (d.h. spaltungsirre, im Sinne der Bewußtseinsspaltung als Geisteskrankheit) wird, eine in sich geschlossene und mit sich selbst identische personale Einheit.[127]

Weil der Mensch im Prozeß des Rollenlernens sozial standardisierte Normen internalisiert, d.h. so verinnerlicht, daß sie dann als angeeignete Wertüberzeugungen sein Verhalten regulieren und kontrollieren, vermindert sich seine individuelle Handlungsfreiheit. Insofern läßt sich die Sozialisation als ein "Prozeß der Entpersönlichung" und die Gesellschaft als "Ärgernis" interpretieren. Wo man in Absolutsetzung dieser Sichtweise den Menschen nur noch in der selbstentfremdeten Gestalt eines Rollenspielers versteht, verkürzt man ihn zum "homo sociologicus". Es ist dies eine Vorstellung vom Menschen, die seine Einmaligkeit und Freiheit nicht berücksichtigt.

Der Mensch ist aber nicht nur ein soziales, sondern auch ein personales Wesen. Der einzelne ist zwar beim Zusammenleben mit seinen Mitmenschen auf einen erheblichen Grad sozial bestimmter Konformität angewiesen. Der Mensch ist aber nicht zur totalen Konformität und "Außenlenkung" gezwungen. Er besitzt auch die Möglichkeit zum abweichenden und individuellen Verhalten, zum ichspontanen, selbstursprünglichen, produktiven und kreativen Handeln, zur Veränderung der sozialen und kulturellen Verhältnisse. Bei allem Rollenspiel bleiben für den Menschen unterschiedliche Freiheitsgrade des Handelns, die es auszuweiten und zu sichern gilt.

Hinzu kommt, daß sich der einzelne häufig einer Rollenvielfalt mit unterschiedlichen, zum Teil sogar widersprüchlichen Erwartungen gegenübergestellt sieht. Beim Widerstreit von nicht übereinstimmenden Verhaltenserwartungen, die an eine Person zur gleichen Zeit gestellt werden, kommt es zum Rollenkonflikt. Von einem Interrollenkonflikt spricht man dann, wenn es zwischen verschiedenen Rollen, die ein und derselbe Mensch zu spielen hat,

weil er verschiednenen Bezugsgruppen angehört, zu Widersprüchen und Spannungen zwischen den Verhaltenserwartungen kommt. Das ist z.B. der Fall, wenn ein Jugendlicher in einen Konflikt gerät zwischen den Erwartungen seiner Eltern und seiner Freunde. Intrarollenkonflikte entstehen dort, wo innerhalb ein und derselben Rolle widersprüchliche Verhaltenserwartungen einzelner Rollensektoren zu erfüllen sind. Dazu kommt es z.B. bei der Ausübung der Lehrerrolle, da im sozialen System der Schule sowohl objektive Leistungen anzustreben als auch die subjektiven Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler zu berücksichtigen sind. Insbesondere in pluralistischen und dynamischen Gesellschaften, in denen ein und derselbe Mensch mit einer Vielzahl voneinander abweichender Wertüberzeugungen nebeneinander und im raschen Wandel nacheinander konfrontiert wird, kommt es immer häufiger dazu, daß sich soziale Verhaltenserwartungen überschneiden bzw. widersprechen. Dadurch ergeben sich gerade in der Gegenwart im Unterschied zu einheitlichen und statischen Gesellschaften im Geflecht der sozialen Rollen immer wieder Entscheidungsalternativen und Handlungsmehrdeutigkeiten. Sie sind Herausforderungen und Gelegenheiten zur Verwirklichung selbstbestimmten Verhaltens.

Beim Vergleich der mit den sozialen Rollen verbundenen Verhaltenserwartungen und der Überprüfung ihrer Berechtigung gewinnt der einzelne kritischen Abstand gegenüber den Rollenzumutungen. Die Rollendistanz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Rollen nicht blind und gewohnheitsmäßig zu spielen, sondern mit kritischer Reflexion verantwortlich zu verwirklichen. Sie ermöglicht es, das Rollenspiel dort zu verweigern, wo es mit den eigenen Wertüberzeugungen unvereinbar ist. Eine solche kritische Rollendistanz ist auch die Voraussetzung dafür, daß das Individuum seine berechtigten Bedürfnisse und Interessen gegenüber den gesellschaftlichen Zumutungen zur Geltung bringt und, wo erforderlich, durch Rollenänderung zu verwirklichen trachtet. Die Erneuerung und Änderung von Verhaltenserwartungen, die mit sozialen Rollen verbunden sind, gelingt nicht über Nacht und läßt sich den erstarrten Traditionen nur durch solidarische Gruppen abringen.

1.3.3.6 Die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten

Kenntnisse und Fertigkeiten werden durch "Lehren" vermittelt, wobei von hervorragender Bedeutung für die Gesellschaft die Form des Lehrens ist, die üblicherweise als "Unterricht" bezeichnet und in besonderen "Schulen" genannten Einrichtungen vorgenommen wird, an denen alle Mitglieder der Gesellschaft zumindest in den westlichen europäischen Staaten teilnehmen.

Dagegen unterrichtet der Hochschullehrer nicht, er "liest", seine Studenten "hören". Der Professor trägt die Ergebnisse seines Nachdenkens oder seiner Forschung den Hörern vor, wobei er durchaus nicht immer auf ihr Fassungsvermögen Rücksicht nimmt; es bleibt ihre Angelegenheit, inwieweit sie dem Lehrvortrag folgen können und wie sie ihn verarbeiten. Anders liegen die Dinge bereits auf der Kunsthochschule, der Stätte der "Meisterlehre". Hier wirkt der Meister eines Faches und stellt sich den Schülern mit all seinem Können und seiner Erfahrung zur Verfügung. Da sie sich für ihn entschieden und seiner Führung anvertraut haben, bemüht er sich um die künstlerische Förderung eines jeden und berücksichtigt dessen Eigenart. Noch stärker tritt das in einem dritten Lehrverhältnis hervor, dem des Handwerksmeisters und seines Lehrlings. Es ist jenes Vorteil und klingender Gewinn, wenn dieser recht schnell Berufswissen annimmt und Geschicklichkeit entwickelt.

Die genannten Formen der Lehre haben miteinander gemein, daß die Lernenden dieses Verhältnis auf Grund von Neigungen und Begabungen freiwillig eingehen und bei ihrem reiferen Alter zielstrebig auswerten. Damit ist im Schulunterricht nicht zu rechnen, im Gegenteil, hier setzen die Hemmungen und Schwierigkeiten ein; in ihrer Überwindung liegt das Wesen des Unterrichtens.

Die Schule ist kein Naturgewächs, sondern eine von Menschen geschaffene Organisation, wie sie die fortschreitende Kultur eines Volkes erfordert. Wie bei allen Naturvölkern wurden auch bei unseren Vorfahren die Söhne von den Vätern und die Töchter von den Müttern in all den Dingen unterwiesen, die zum Bestehen des

Lebenskampfes nötig sind. Welches Kind würde sich nicht noch heute gern im freien Erwerb Kenntnisse und Kräfte aneignen? Entspräche dies nicht sogar besser seinem organischen Wachstum, seinen Neigungen und Fähigkeiten? Doch darf sich das keine Gesellschaft gestatten, wenn sie den erreichten Kulturstand behaupten und chaotische Zustände vermeiden will.

Ein Wesensmerkmal des Unterrichts ist somit die Ausübung von Zwang durch den Lehrer.

Die Ausbildung in den vom Leben geforderten Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens, die Übermittlung von Wissensstoffen und die körperliche Erziehung, womit das Inhaltliche des Unterrichts grob umrissen ist, stellen den Lehrer vor schwierige Probleme. Gewiß kann der Lehrer unter normalen Verhältnissen bei seinen Schülern auch mit einem gewissen Maß von Bereitwilligkeit und Leistungsfreude rechnen, aber er hat, besonders auf der Unterstufe der Volksschule,mit Kindern zu arbeiten, deren Kräfte sich erst keimhaft regen und zu entwickeln beginnen. Die meisten der im Unterricht zu behandelnden Stoffe betreffen das spätere Erwachsenenleben, bilden also unvermeidlich in der Vorwegnahme des Lebens eine Verfrühung. Sie liegen jenseits des kindlichen Gesichtskreises, sind nicht unmittelbar verständlich und nicht immer geeignet, Anteilnahme zu erwecken. So ergeben sich für den Lehrer mannigfache Probleme psychologischer, didaktischer und methodischer Art. Sie zu erkennen, das anscheinend Unvereinbare doch auszugleichen, ist die Grundvoraussetzung der Unterrichtsarbeit. Die psychologischen Fragen beziehen sich auf den geistigen Entwicklungsstand der jeweiligen Altersstufe, sowie des Einzelschülers, auf die Ursachen von auftauchenden Hemmungen, sowie auf die Mittel zu ihrer Beseitigung. Didaktische Probleme ergeben sich bei der Auswahl des sich in reicher Fülle darbietenden Stoffes, und bei seiner unterrichtlichen Behandlung eröffnen sich die verschiedenartigsten methodischen Wege.

1.3.3.7 Bildung im Sinne von Allgemeinbildung

Der Übergang von der traditionsbestimmten statischen Gesellschaft zur rational bestimmten funktionalen Gesellschaft machte die Vermittlung von Kenntnissen erforderlich, die eine Orientierung in der arbeitsteiligen Umwelt ermöglichen, das ist von Allgemeinbildung.[128] Diese Allgemeinbildung bezieht sich nicht unbedingt auf die im Arbeitsprozeß erforderlichen und anwendbaren Kenntnisse und Fähigkeiten. Sie ist im wesentlichen Inhalt der Unterrichtung in dem danach benannten allgemeinbildenden Schulsystem (Hauptschule, Realschule und Gymnasium).

Die Abschlüsse in diesem System qualifizieren - zumindest nach dem Selbstverständnis ihrer Träger - für drei unterschiedlich hohe Ebenen von Qualifikationen; die Hauptschule für ausführende praktische Tätigkeiten, die Realschule für technische bzw. praktisch-theoretische Tätigkeiten und das Gymnasium für entwerfende, planende und leitende Funktionen.

Das allgemeine Ziel der Bildungsinstitution wird als "Sozialisation von Talenten" definiert.[129] Damit ist gemeint, daß durch das Bildungssystem Qualifikationen, oder Leistungsfähigkeiten und Leistungsbereitschaften erzeugt werden. Die inhaltliche Definition wünschenswerter Leistungen bzw. Qualifikationen ist von gesellschaftlichen Interessen geleitet, und sie bestimmt, welche Personengruppen mit welchen Merkmalen als Talente gelten.

Der Ausgangspunkt hierbei ist die Annahme, daß in gesellschaftlichen Gruppen je nach dem zugrundeliegenden Wertsystem die einen Verhaltensmerkmale der Mitglieder hoch, die anderen niedrig bewertet werden. Zu solchen Verhaltensmerkmalen gehört auch Leistungsfähigkeit, d.h. Qualifikationen, ein Produkt herzustellen oder mit einem Objekt in bestimmter Weise umzugehen. Positiv bewertete Qualifikationsmuster gelten als "Talente". Bildungssysteme können in dieser Perspektive als soziale Einrichtungen verstanden werden, solche Talente zu erzeugen. Dabei werden nicht alle möglichen Talente gefördert, sondern nur jeweils solche, die von der jeweiligen Gesellschaft hoch bewertet werden.

Es werden durch dieses Schulsystem im Sinne der herrschenden Kultur je nach Talent gefächerte Kulturgüter im Interesse der gesellschaftlichen Reproduktion tradiert.

Inhaltlich kann diese Kultur als im sogenannten "Tutzinger Materitätskatalog" beispielhaft umschrieben gelten, worin die für die Hochschulreife erforderlichen Mindestvoraussetzungen an internalisierten Bildungsinhalten bezeichnet werden:

1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzugeben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wortschatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.
2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcher aus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche, sowie bedeutender Schriften sowohl philosophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Verständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken.
3. Gute Einführung in eine Fremdsprache: Nachzuweisen ist flüssige Lektüre gehaltvoller leichter bis mittelschwerer Prosa ohne Hilfsmittel und die Fähigkeit, über das Gelesene in deutscher Sprache zu referieren und in der Fremdsprache ein einwandfreies Gespräch zu führen; ferner eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache. Eine der beiden Sprachen soll Latein oder Französisch sein.
4. Kenntnis der Elementarmathematik, quadratische Gleichungen, Trigonometrie, Algebra, analytische Geometrie; Weiterentwicklung der mathematischen Denkfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Beweise zu führen; Anwendung der aus den ausgewählten Stoffen gewonnenen Erkenntnisse auf Geometrie und Naturwissenschaften.
5. In der Physik Einführung in die Hauptphänomene, Verständnis für den Energiebegriff, wie er in allen Erscheinungsformen der Natur zu ermitteln ist, Kenntnis der historischen Anfänge physikalischen Denkens. Verständnis für das Wesen der exakt-naturwissenschaftlichen Methoden, für die Beschränkung der Aussagemöglichkeiten auf das Quantitative und damit für die Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode - ferner für

die wissenschaftliche Ermöglichung der maschinellen Technik, Ansatz zum Verständnis chemischer Erscheinungen und ihres Bezugs auf das Energieproblem.

6. Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise.
7. In der Geschichte: Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Situation der Gegenwart, wie sie sich seit der Französischen Revolution ergeben hat.
8. Propädeutik: Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, insbesondere für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant.
9. Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptereignisse und Einführung in die ethischen Grundfragen.

Diese Qualifikationen, die von einem Abiturienten zu erwarten wären, haben vier historische Ursprünge:

1. die alttestamentarische und christliche Tradition,
2. die philosophisch-literarische Tradition der Griechen und des Neuhumanismus,
3. die Tradition der exakten Wissenschaften und
4. die rechtlich-politische Tradition vom Römischen Reich bis zur Französischen Revolution.[131]

1.3.3.8 Aktivierung gesellschaftlicher und kultureller Produktivität und Kreativität

Die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ist besonders gehalten, mit äußerster Wachsamkeit Art und Qualität erzieherischer Maßnahmen zu überwachen. Sie hat innerhalb einer Generation nicht nur die Wirkung indoktrinierender Erziehung im Nationalsozialismus und in anderen totalitären Systemen erfahren, sondern sieht ebenso, wie durch die Systemzwänge innerhalb hochtechnisierter Gesellschaften Erziehung zu einer bloßen komprimierten Vermittlung systemkonformer Verhaltensmuster zu degenerieren droht. Daher erklärt sich die Forderung nach einer Umorientierung der Er-

ziehung zu größerer kritischer Distanz gegenüber tradierten Verhaltensmustern, einer Erziehung zur Inkonformität gegenüber den jeweils herrschenden Systemen, gegen jede Form von Anpassung oder - pointiert ausgedrückt - eine Erziehung zum Ungehorsam.

Andererseits werden die Anteile von bereitwilliger Übernahme und kritischem Widerstand gegen tradierte Verhaltensmuster je nach Alter des heranwachsenden Menschen sehr differieren. In den frühesten Phasen der menschlichen Entwicklung muß die Bereitschaft zur Übernahme tradierter Verhaltensmuster überwiegen. Die extrem lange Kleinkind- und Jugendphase des Menschen hat sich nur entwickeln können, weil die jeweilige Elterngeneration durch ihren großen Erfahrungsvorsprung die relative Hilflosigkeit des Kindes und des Jugendlichen ausgleichen konnte. Je stärker die Anthropologie die Hilflosigkeit und Erziehungsbedürftigkeit des jüngeren Menschen betont, um so mehr muß sie als Korrelat dieser Hilflosigkeit auch die Notwendigkeit der Übernahme bislang bewährter tradierter Verhaltensmuster betonen. Der Erwachsene muß dabei nicht nur die elementarsten Formen der Lebensbewältigung vermitteln, er muß auch das Maß konstanter Umwelt, ohne welches Sozialisation nie in Gang kommt, sichern, und er muß in Konfliktsituationen, die unausbleiblich sind, mit Rücksicht auf die Rechte anderer auch den Verhaltensspielraum des heranwachsenden Menschen durch die Einübung von Spielregeln, zu denen Gebote und Verbote zählen, einschränken. Überdies muß er - soll der junge Mensch den Wissensstand der jeweiligen geschichtlichen Situation erreichen - diesen Wissensstand in komprimierter und dem Aufnahmevermögen des jungen Menschen in angemessener Form übermitteln. Dieses Quantum an Verhaltensmustern läßt sich nicht allein durch Eigenerfahrung,oder gar auf dem Weg über die Primärmotivationen oder durch Selbstregulierung in Kinder- und Jugendgruppen erreichen. Die hohe Kulturfähigkeit des Menschen besteht ja gerade darin, daß der Mensch nicht bloß Eigenerfahrungen sammeln kann; Kulturfähigkeit besteht vielmehr darin, daß der Mensch im Gegensatz zu traditionslosen Lebewesen gerade auf die Fremderfahrungen zurückgreifen kann und muß.

Damit aber die Übernahme von Fremderfahrung nicht in blinde Unterwerfung umschlägt und Freiheit als Produkt des Sozialisationsprozesses tatsächlich schließlich auch erscheint, muß Erziehung aber ebenso darauf bedacht sein, dem jungen Menschen auch einen Raum zur Eigenerfahrung und zur Selbstregulierung zu überlassen, und zwar nicht erst nach einer abgeschlossenen Phase bloßer Vermittlung. Dieser Raum kann zum gegenwärtigen Stand unserer kulturellen Entwicklung nicht im mindesten ausreichen, eigenständig das für unsere Gegenwart und Zukunft nötige Rüstzeug zu erwerben, aber er muß angeboten werden als notwendiges Regulativ der tradierten Informationen; zugleich aber auch als Grundlage für die Möglichkeit der Selbstregulierung und der Ausmessung des eigenen Freiheitsraumes.

Es wäre sicherlich falsch, generell zu sagen, daß der Raum für Eigenerfahrung mit dem Alter des heranwachsenden Menschen kontinuierlich anwachsen müsse oder anwüchse. Im Kleinkindalter ist dieser Raum in allen technisierten Gesellschaften vermutlich größer als in den späteren Phasen institutionalisierter Schulung. Aber, wie auch immer hier zu differenzieren ist, als Regel muß gelten, daß das Maß skeptischen Widerstandes gegen die tradierten Verhaltensmuster und sonstigen Informationen nur in dem Umfang wachsen kann und darf, wie eine Basis gesicherter Verhaltensmuster, ohne welche kein Einzelmensch und keine Gesellschaft lebensfähig wäre, entwickelt ist.

Zu dieser Basis gehört nicht nur ein Minimalbestand an technisch-gesellschaftlichen Verhaltensmustern, sondern ebenso ein Minimalbestand an Werterhaltungen und Zielvorstellungen, aufgrund welcher Orientierung möglich wird und das Leben überhaupt erst lebenswert erscheinen kann.

Wenn diese Mindestvoraussetzungen für die Erfahrung von Lebensqualität nicht verlorengehen soll, läßt sich eine nachhaltige Verunsicherung dieser Basis erst rechtfertigen, wenn andere ebenso elementare und relativ konstante Verhaltensgrundlagen zum Ausgleich zur Verfügung stehen.

In diesen Grenzen durch die Schaffung einer Distanz des Sozialisanden zur Tradition, gesellschafts- und kulturändernde bzw.-fortbildende Aktivitäten zu erzeugen, ist durchgängige Aufgabe

und Möglichkeit aller Sozialisationsinstanzen, da der humane kulturelle und gesellschaftliche Freiheitsraum als durch Selektion von Verhaltensmustern eingeengtes Verhaltenskontinuum alle Lebensbereiche berührt und umfaßt.

Um dieses Ergebnis zu erreichen sind pädagogisch angemessene Mittel die Reflexion und Diskussion als Korrelat der Tradition, weil sie einerseits das notwendige Maß an Distanz gegenüber der Tradition verschaffen können, ohne andererseits die aus dem überkommenen Erfahrungsraum und den sozialen Bezugssystemen übernommenen Einstellungen als verbindliche oder wenigstens faktisch geübte Verhaltensform sogleich unmittelbar zu betreffen. Die reflexive verbale Infragestellung, die doch wiederum auch eine spezifisch menschliche Möglichkeit ist, erlaubt Prüfung und Kritik, ohne die eingewöhnten Einstellungen sogleich außer Funktion setzen zu können.

Das Ziel der Schaffung dieser Distanzen ist die Chance des sozialen Fortschreitens bei einer Änderung der gesellschaftlichen Bedürfnisstruktur, dessen Mechanismus von der Schule des "symbolischen Interaktionismus" in teilweiser Abkehr und Relativierung von dem in der Soziologie entwickelten "sozialen Determinismus" formuliert wurde:

"Es ist der soziale Prozeß des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrecht erhält, und es sind nicht umgekehrt die Regeln, die das Zusammenleben schaffen und erhalten ... Ein Netzwerk (von sozialen Haltungen, Handlungen, wie von sozialen Beziehungen) oder eine Institution funktioniert nicht automatisch aufgrund irgendeiner inneren Dynamik oder aufgrund von Systemerfordernissen, sie funktioniert, weil Personen in verschiedenen Positionen etwas tun - und zwar ist das, was sie tun, ein Ergebnis der Art und Weise, in der sie die Situation definieren, in der sie handeln müssen."[132]

In welchem Umfang hierbei die Erziehung als Vermittlung von Anschauungs-,Handlungs- und Verhaltensmustern Bedeutung gewinnt, kommt sinnfällig in den von BLUMER aufgestellten drei zentralen Prämissen des symbolischen Interaktionsmus zum Ausdruck:

"Die erste Prämisse besagt, daß Menschen 'Dingen' gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter 'Dingen' wird hier alles gefaßt, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag - physische Gegenstände, Bäume oder Stühle, andere Menschen, wie seine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale, wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche, und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, daß die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinem Menschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, daß diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden."[133]

2. DIE VERTEILUNG DER ERZIEHUNGSAUFGABEN IN DER ENTWICKLUNG VOM "GANZEN HAUS" ZUR KLEINFAMILIE

2.1 Familie

2.1.1 Begriffsbestimmung

Von der konkreten Institution "Familie" ist in der Wissenschaft der Pädagogik weniger die Rede als von "Sozialisation". Es scheint, als sei mit diesem ebenso abstrakten wie modisch gewordenen Begriff ein beträchtlicher Teil von dem gemeint, was innerhalb von Familien sich an Erziehung vollzieht.

Die Familie ist genauso alt wie die menschliche Kultur. Die Familie und die Ehe sind nicht irgendeines fernen Tages unter den Menschen "eingerichtet" worden, etwa durch den Willen eines weisen Gesetzgebers. Sie waren schon immer da, so daß es müßig ist, nach ihrem Ursprung zu fragen. Neben der Religion ist die Familie die einzige soziale Institution, die sich in allen Gesellschaften formal entwickelt hat. In allen Gesellschaften wird dem Status der Familienmitglieder und den mit ihm verbundenen Pflichten auf formaler und informeller Ebene Beachtung geschenkt. Von wenigen Ausnahmen abgesehen stellen die Familienpflichten die direktesten rollenspezifischen Pflichten eines jeden Mitglieds der Gesellschaft dar. Fast jeder Mensch wird in eine Familie hineingeboren und gründet selbst eine Familie. Eine andere interessante Eigenart, die das Familienleben aufweist, ist die, daß fast ein jeder daran teilhat, obwohl diese Teilhabe nicht wie viele andere Pflichten durch formale Sanktionen abgestützt ist. Die Familie ist die wichtigste instrumentelle Basis der Sozialstruktur, in der alle anderen Institutionen auf ihren Beitrag angewiesen sind. Das in der Familie erlernte Rollenverhalten wird zum Modell oder Prototyp des in anderen Bereichen der Gesellschaft erforderlichen Rollenverhaltens. Der Sozialisierungsprozeß hat die kulturelle Tradition der Gesellschaft zum Inhalt. Die Familie leistet für die Gesellschaft folgendes: Reproduktion, physische Erhaltung der Familienmitglieder, soziale Plazierung des Kindes, Sozialisierung und soziale Kontrolle.[134]

"Familie" ist ein interkulturell variabler Strukturzusammenhang elementarer Beziehungseinheiten mit der Mutter-Kind-Einheit als Zentrum. Die Kernfamilie ist stets als selbständige Substruktur identifizierbar und erfüllt stets die vier für das soziale Leben fundamentalen Funktionen: die sexuelle Funktion, die wirtschaftliche Funktion, die Fortpfanzungs- und die Erziehungsfunktion.[135]

Als Oberbegriff von "Familie" gilt die Gruppe. R. KÖNIG definiert die Familie als eine Gruppe eigener Art, "die ihre Mitglieder in einem Zusammenhang des intimen Gefühls, der Kooperation und der gegenseitigen Hilfe miteinander verbindet; die Beziehungen haben den Charakter der Intimität und der Gemeinschaft innerhalb der Gruppe; im übrigen reproduziert sich diese Gruppe selber".[136]

R.KÖNIG fügt hinzu, daß damit die Familie als eigenartige Institution und als "moralisches Spannungsfeld eigener Natur" bestimmt sei, das wesensmäßig durch sozial-kulturelle Vorstellungen gekennzeichnet sei. Im Zentrum der Familie stünden nicht Zeugung und Brutpflege, also der bevölkerungspolitisch relevante Aspekt als Reproduktionsfamilie, um für Volk und Staat möglichst viele Kinder in die Welt zu setzen, sondern der Aufbau der sozialkulturellen Persönlichkeit. Bei diesem Prozeß bildet in der modernen Gesellschaft die Kernfamilie den primären Bezugsrahmen des sozialen Verhaltens, das Handlungssystem und das Medium für die Weitergabe sozialkultureller Werte an das Kind.

2.1.2 Typen der Familie

Weil die menschliche Gesellschaft nach ihrer sozialen, wirtschaftlichen, politischen, religiösen und kulturellen Struktur verschiedene Formen annehmen kann, haben wir auch mit einer Verschiedenheit der Familientypen zu rechnen. In der Gegenwart hat keine einzige Gesellschaft nur einen einzigen Familientyp. Die verschiedenen heute existierenden Gesellschaften haben ebenfalls verschiedene dominante Familientypen. Die "kapitalistisch-industrielle" und die "sozialistisch-industrielle" Gesellschaft haben einander relativ ähnliche Familientypen. Beide zusammen sind sehr

verschieden von den Familientypen der Gesellschaft der "Dritten Welt"; hier ist die Mannigfaltigkeit der Typen besonders groß.[137] Die im Prozeß der bürgerlichen Gesellschaft idealtypisch herausgestellte "bürgerliche Kleinfamilie" hat es immer nur in einem Teil, den mittleren sozialen Schichten der Bevölkerung gegeben. Die "proletarische Familie" war von ihr schon immer unterschieden.

Die Kernfamilie (family of procreation) besteht aus dem familienbegründenden Ehepaar samt seinen Kindern. Eine Familie, die außer dem Ehepaar mit seinen Kindern noch Vater und/oder Mutter eines oder beider Ehegatten einschließt, ist der Fall der vertikal erweiterten Kernfamilie. Die Zugehörigkeit von Geschwistern der Ehegatten oder deren Eltern zur Haus- und Tischgemeinschaft sind Fälle einer horizontalen Familienerweiterung.

Von diesen verwandtschaftlichen Erweiterungen ist die arbeitswirtschaftlich bestimmte und durch Dienstvertrag definierte Zugehörigkeit von Gesinde oder Dienstboten zu unterscheiden. Der vorherrschende Familientyp in der BRD ist die Kleinfamilie, die aus zwei Generationen besteht und durchschnittlich zwei Kinder hat. Die Großelterngeneration wie auch andere Verwandte gehören nicht mehr zu den Familienmitgliedern, die mit der Kernfamilie (Vater-Mutter-Kind) zusammen einen einheitlichen Haushalt bilden. Als Ausnahme treffen wir auch heute noch die alte "Produktionsfamilie" an, wenngleich selten und nur noch in Resten der bäuerlichen Bevölkerung.

Unter erweiterter Familie verstehen wir die Großfamilie (joint family) und die generationale Familie (generational family).

Die Großfamilie entsteht, wenn beim Tod des Vaters die Brüder (im weiteren Sinne) mit ihren Frauen und Kindern nicht auseinander gehen, sondern zumeist auf gemeinsam besessenem Grund und Boden in ungeteilter Erbengemeinschaft beieinander bleiben und gemeinsam wirtschaften.

Die generationale Familie ist eine extreme Art der patriarchalischen Familie, bei der die Söhne mit ihren Frauen und Kindern (eventuell Enkelkindern) auch nach Verheiratung zu Lebzeiten des Vaters unter seiner Herrschaft bleiben. Sie umfaßt

drei bis vier Generationen. Man muß sich vor der Vorstellung hüten, als habe es früher, "nur" erweiterte Familien gegeben; es läßt sich vielmehr nachweisen, daß es früher neben den verschiedenen Typen erweiterter Familien auch Kleinfamilien mit geringem Anhang gegeben hat, und zwar sowohl bei ländlichem wie auch beim städtischem nicht besitzendem Proletariat.[138]

Keineswegs selbstverständlich ist es, welcher Personenkreis in historischen Quellen jeweils als familienzugehörig anzusehen ist. Zu betonen ist in diesem Zusammenhang, daß sich ein historischer Familienbegriff nicht ausschließlich am Kriterium der Verwandtschaft orientieren kann. Ausschlaggebend ist vielmehr die jeweilige Einheit der in familialen Kleingruppen real zusammenlebenden Personen.[139]

Schließlich muß noch festgestellt werden, daß die Institution der Familie in Frage gestellt wird, wenn in "Wohngemeinschaften", "Kommunen" oder "Großfamilien" die erwachsenen Mitglieder nicht mehr oder nicht nur durch die Institution der "Ehe", die Kinder in ihrer Beziehung zueinander nicht mehr durch natürliche Verwandtschaft, die Beziehungen zwischen den beiden Generationen nicht mehr oder nicht nur durch natürliche Kindschaft definiert sind, aber das Ganze dennoch in der Form des privaten Haushalts organisiert ist.

2.2 Vom "ganzen Haus" zur Kernfamilie

Die deutsche Sprache besitzt kein eigenes Wort für eine so selbstverständliche Sache wie die Familie. Man sprach eben vom "Haus". Der Begriff "Familie" fand erst Mitte des 18. Jahrhunderts Eingang in die deutsche Umgangssprache und bezeichnete ganz im heutigen Sinne ausschließlich den engeren Kreis von Vater, Mutter und Kindern, also die Kernfamilie. Schon Ende des 16. Jahrhunderts hatte sich in Deutschland auch der lateinische Begriff "familia" durchgesetzt. Zu dieser Zeit umschloß der Begriff die große Hausgemeinschaft, in der Blutsverwandte und nicht blutsverwandtes Gesinde unter einem Dach zusammenlebten. Auch LUTHER kannte die lateinische Wortform noch nicht und übersetzte so bei

seiner Übertragung der Bibel ins Deutsche, Jonas 14, Vers 15 folgendermaßen: "Ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen."

2.2.1 Das "ganze Haus"

Familie (als "familia") und das "ganze Haus" bildeten eine begriffliche Einheit, sie waren miteinander identisch. Das "ganze Haus" faßte Arbeits- und Lebensprozesse von Familie (Verwandschaft) und Abhängigen zu einem Sozialverband zusammen. Für die Mehrzahl der Bevölkerung war das "ganze Haus" der Sozial- und Handlungsraum schlechthin. Eine Ausdifferenzierung übergreifender gesellschaftlicher Strukturen gab es noch nicht oder war für die Mehrzahl der Bevölkerung nicht relevant.

Dieses "ganze Haus" war eine grundlegende ökonomische und soziale Realität. Bei geringer Marktverflechtung war das Haus eine autarke Produktionsgemeinschaft, in der die Eigenproduktion und Weiterverarbeitung lebenswichtiger Güter eine zentrale Rolle spielte. Diese Sozialform "der Wirtschaft" - wenn der Bauer von seiner "Wirtschaft" spricht, so meint er den Gesamtkomplex seiner haus- und landwirtschaftlichen Tätigkeit - des "ganzen Hauses" war allein unter agrarischen Verhältnissen vorhanden. Denn auch die adelige Daseinsform stellte nur eine erweiterte großbäuerliche Wirtschaft dar. Auch nach Ausbildung des Städtewesens im hohen Mittelalter haben noch immer 70 bis 90 Prozent der Bevölkerung dem Bauerntum angehört. Die Landwirtschaft ragte tief in die Stadt hinein. Auch die im Handel und Gewerbe tätige Bevölkerung lebte zum guten Teil im "ganzen Haus", kannte keine Trennung von Haushalt und Betrieb. Denn Handwerksgesellen und Handlungsdiener lebten im Haushalt ihres "Brotherrn" genauso wie das bäuerliche Gesinde. So finden wir an der Schwelle zum 19. Jahrhundert auf dem Land überall noch die alte ökonomische Form der Eigenproduktion, d.h. die Weiterverarbeitung zahlreicher landwirtschaftlicher Erzeugnisse und die Herstellung der meisten Gebrauchsgegenstände erfolgte ohne Heranziehung selbständiger Gewerbetreibender. So gab es in der Wirtschaft Hausschlachtungen und -bäckerei, eigenes Spinnen und Weben von Flachs und Wolle,

Bürsten- und Besenbinden und viele ähnliche Verrichtungen zum täglichen Hausgebrauch. Noch kurz nach der Jahrhundertwende kamen in der Provinz Preußen auf 765 gewerbsmäßig gehende Leinenwebstühle fast 115 000, die in Bauernhäusern standen und weitgehend der Deckung des Eigenbedarfs der Landbevölkerung dienten.[140]

Alles in allem hat in Stadt und Land nur ein verschwindend kleiner Bruchteil die Trennung von Haushalt und Betrieb gekannt.

Es ist unter diesen Umständen ganz natürlich, daß die Kategorie des "ganzen Hauses", der "Wirtschaft", das Denken beherrschte.

Neben der Produktion erfüllte das"ganze Haus" noch andere wichtige Funktionen. Es war eine Versorgungsgemeinschaft für Gesunde, Kranke, Invalide und Alte sowie eine Schutz- und Rechtsgemeinschaft, die alle Hausangehörigen unter der Gewalt und den Schutz des Hausvaters vereinigte. Die Erziehung der Kinder erfolgte auf eine natürliche und beiläufige Weise, indem das Kind von früher Kindheit an geradezu selbstverständlich soziale Verhaltensweisen, berufliche Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernte und so in die Erwachsenenwelt seines Standes hineinwuchs. Schon früh wurde es als Arbeitskraft in den Produktionsprozeß miteinbezogen, so daß in diesem sachlich-ökonomischen Bezugsrahmen des Hauses kaum Raum für die Ausbildung intensiver Gefühlsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern oder zwischen den Geschwistern blieb. Überhaupt gestaltete sich das Zusammenleben ohne intensive emotionale Interaktion, ohne viel Intimität und Abgeschlossenheit.[141] Diesem Sachverhalt stand ein dichtes Netz sozialer Beziehungen außerhalb der Familie gegenüber. Bei der Arbeit im Wohnviertel, bei den zahlreichen Volksfesten in Stadt und Land, an denen alle Stände teilnahmen, wurden lebhafte Sozialkontakte gepflegt. Das Haus hatte so immer einen halböffentlichen Charakter und war für seine soziale Umwelt ständig offen, obwohl es im Innern durchaus ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl der Hausgenossen kannte. Es war aber auch ein Mikrokosmos der Gesellschaft, in dem es deren ständische Gliederung in Form eines hierarchischen Strukturprinzips wiederspiegelte. Das Haus war seit dem Mittelalter ein Grundelement der Verfassung im weiteren

Sinne des Wortes; es ist eine "Freiung", in der ein besonderer Friede, der Hausfriede, herrschte.[142] Nicht nur für den Bürger in der Stadt galt der Satz "Domus sua pro munitione habetur", auch der Bauer sollte in seinem Haus "so sicher sein wie der Herzog in seiner Burg", wie bäuerliche Dorfrechte sagten. In einer Welt, die ein mehr oder minder großes Maß von Eigenmacht, Selbsthilfe kannte, bedurfte es einer Herrschaftsgewalt des Hausherrn, die die im Frieden des Hauses lebenden Leute schützte und für sie haftete. Daher besaß der Hausherr, wie die Stadt- und Dorfrechte zeigten, ein weitgehendes Züchtigungsrecht über seine Leute, auch über das Gesinde. Der Hausherr und Hausvater stellte das wirklich vor, was er von Natur war - das Haupt seiner Familie, den Herrn in seinem Haus. Der Hausherr teilte sämtliche häuslichen Geschäfte ein. Er übertraf alle Hausgenossen an Pflichteifer und unermüdlicher Geschäftigkeit. Dieser Hausvater war der Erste von der häuslichen Gesellschaft, d.h. der Weiseste und Beste.[143] Die selbständige Handlungsfähigkeit der im Hause lebenden Personen war im Bereich des Familien- und Sachenrechts eng begrenzt. Nur der Hausherr besaß politische Rechte. In Dorf- und Stadtgemeinde war der eigene Haushalt Voraussetzung für Ausübung der vollen politischen Rechte.

Neben den Hausvater trat die Hausmutter, der als Hausherrin die Leitung der innerhäuslichen Geschäfte übertragen war. Wie der Hausvater für die männlichen Hausgenossen vorbildlich war, so zeigte sie sich als Muster jeder weiblichen Tugend. Der Mann erklärte sie für die Herrin, er substituierte sie im Innern des Hauswesens ganz für sich. Der innere Haushalt war die Sphäre ihres Lebens.

Die Größe der Haushalte war im einzelnen sehr unterschiedlich und variierte je nach sozialer Schicht sowie zwischen Stadt und Land. Stark vereinfacht lassen sich zwei Haupttypen unterscheiden: Der bürgerliche Handwerkerhaushalt in der Stadt und der bäuerliche Haushalt auf dem Land. Je nach klein- oder großbäuerlicher Struktur des Hofes lebten im Bauernhaus neben der eigentlichen Kernfamilie auch die Großeltern, die unverheirateten Schwestern oder Brüder - für die es kein Land gab, sowie die Dienstboten, die meist ebenfalls unverheiratet bleiben mußten,

weil Heirat an den Besitz von Land und Wohnstatt gebunden war. Entgegen einer weit verbreiteten Auffassung war die Zahl der gleichzeitig im Hause lebenden Kinder gering, in der Regel betrug sie nicht mehr als zwei bis drei. Dies erklärt sich durch die hohe Zahl der Fehlgeburten, aber auch durch die verherrende Kindersterblichkeit. So mußte z.B. im 18. Jahrhundert damit gerechnet werden, daß von drei Kindern eines im ersten Lebensjahr starb und nur eines von zweien das einundzwanzigste Lebensjahr erreichte.

Auch der städtische Handwerkerhaushalt, in dem Wohnung und Werkstatt noch nicht voneinander getrennt waren, besaß in der Regel kleineren Zuschnitt, als weithin angenommen wird. Eckehard KÜHNE[144] meint, daß er im Durchschnitt nur eine sehr geringe Anzahl an Personal umfaßte und der modernen Kleinfamilie nicht unähnlich war. Jedenfalls stellte der Großhaushalt mit der Kleinfamilie des Meisters, den Großeltern, den mithelfenden unversorgten Verwandten, den Gesellen, Lehrlingen und Dienstboten einen Idealfall dar, wie er ansonsten nur in den gut situierten Oberschichten des städtischen Patriziats anzutreffen war. Auch die Zahl der Kinder dürfte mit ein bis zwei pro Haushalt im Durchschnitt geringer gewesen sein als auf dem Lande. Der durchschnittliche städtische Haushalt umfaßte nur etwa ingesamt vier bis fünf Personen, so daß hier eher von einer erweiterten Form der Kern- oder Kleinfamilie gesprochen werden kann.

Bereits weiter oben wurde angedeutet, daß Gefühl und Intimität innerhalb der traditionellen Hausgemeinschaft, die in erster Linie Produktionsgemeinschaft war, eine untergeordnete Rolle spielten. So schreibt der westfälische Advokat Justus Möser über die Wohnverhältnisse des niederdeutschen Bauernhauses in den Osnabrücker Intelligenzblättern von 1767 folgendes: "Der Herd ist fast in der Mitte des Hauses, und so angelegt, daß die Frau, welche bei demselben sitzt, zu gleicher Zeit alles übersehen kann. Ein so großer und bequemer Gesichtspunkt ist in keiner anderen Art von Gebäuden. Ohne von ihrem Stuhl aufzustehen,

übersieht die Wirtin zu gleicher Zeit drei Türen, dankt denen die hereinkommen, heißt solche bei sich niedersetzen, behält ihre Kinder und Gesinde, ihre Pferde und Kühe im Auge, hütet Keller, Boden und Kammer, spinnet immerfort und kocht dabei. Ihre Schlafstelle ist hinter diesem Feuer, und sie behält aus derselben eben diese große Aussicht, sieht ihr Gesinde zur Arbeit aufstehen und sich niederlegen, das Feuer anbrennen und verlöschen, und alle Türen auf- und zugehen, hört ihr Vieh fressen, die Weberin schlagen und beobachtet wiederum Keller, Boden und Kammer."

Abgeschlossenheit und Imtimsphäre konnten sich in einem solchen Haus kaum entfalten. Der Ausbildung intensiver Gefühlsbeziehungen stand schon die architektonische Grundstruktur entgegen: Von der zentralen Feuerstelle aus kontrollierte die Hausmutter Tag und Nacht das häusliche Geschehen und wußte so z.B. genau, zu welcher Stunde der Knecht nach Hause kam, da er auf dem Weg zu seiner Schlafkammer an der Herdstelle vorbei mußte. Ingeborg WEBER-KELLERMANN bemerkt hierzu treffend: "Für keinen der Hausbewohner, am wenigsten aber für die Hausmutter, gab es einen individuellen Lebensraum, eine irgendwie geartete Intimsphäre."[145]

Man kann hinzufügen, daß diese um so mehr eingeschränkt war, je mehr man die soziale Stufenleiter hinabstieg. Lange Arbeitszeit, harte Arbeit und beengte Wohnverhältnisse waren in der städtischen und ländlichen Durchschnittsfamilie die Norm. Edward SHORTER schreibt, daß es z.B. vor 1850 bei der unteren Schicht in Frankreich und Deutschland höchst wahrscheinlich war, daß in Bauernhäusern oder städtischen Mietwohnungen alle Familienmitglieder im gleichen Raum schliefen, mindestens eine nicht unmittelbar zur Familie gehörende Person diesen Schlafraum mit den anderen teilte und daß außerdem in diesem Raum alle anderen Tätigkeiten der Familie stattfanden.[146]

Auch die Beziehungen zwischen den Ehegatten dürften weit mehr durch instrumentale, wirtschaftliche Erwägungen als durch gefühlsmäßige Zuneigung geprägt gewesen sein. Das trifft weniger für die gehobenen Schichten zu, denn sonst hätten diese das Phänomen "Liebe" nicht in unzähligen literarisch-künstlerischen Darstellungen so eindrucksvoll besungen. Für den Durchschnittsmen-

schen dagegen waren Neigungsehen wohl selten. Die Heirat diente also zunächst der Zeugung eines legitimen Erben sowie ganz funktional der Besetzung der Hausmutterstelle und hatte damit sozusagen einen strategischen Charakter. Entsprechend groß war auch der Einfluß, den der Faktor Besitz, die Eltern oder auch die Dorfgemeinschaft auf die Wahl des Ehepartners ausübten. In der traditionalen Gesellschaft des 16.-18. Jahrhunderts kam es häufig vor, daß Töchter schon im Kindesalter von einer Familie an die andere verlobt wurden.

Unter solchen Voraussetzungen konnte sich natürlich so etwas wie eheliche Liebe nur schwerlich entfalten. Bäuerliche Sprichwörter (wie z.B. in der Bretagne "Reich ist der Mann, dessen Frau tot und dessen Pferd am Leben ist" oder im fränkischen Raum: "Weiber Tod hat keine Not, wenn Gäul verrecken, das ist ein Schrecken") illustrieren die Gleichgültigkeit der Männer gegenüber ihren Frauen. Das Pferd konnte man nur durch Geld ersetzen, die Frau aber durch eine andere, die etwas Geld und Mobiliar mitbrachte und, anstatt den Haushalt ärmer zu machen, den Wohlstand vermehrte. Hinzu kam, daß bei der hohen Kindsbettsterblichkeit der Frau und ebenfalls hoher Sterblichkeitsrate der Männer die Ehe oft nur wenige Jahre dauerte. Mehrfachverehelichungen waren durchaus der Normalfall, so daß sich schon von daher eine intensive Gefühlsbindung an einen Partner schwerlich entwickeln konnte bzw. auch als wenig sinnvoll erschien.

Aber auch im Verhältnis der Mutter zu ihren Kindern waren mütterliche Fürsorge und Liebe wenig verbreitet. Dies gilt wiederum weniger für das höhere Bürgertum und den Adel als vielmehr für das gewöhnliche Volk, das in seiner großen Mehrheit auf dem Lande in bäuerlichen Verhältnissen lebte. Philippe ARIÈS hat als erster behauptet, daß die Gleichgültigkeit der Mütter gegenüber den Kleinkindern charakteristisch für die traditionale Gesellschaft gewesen sei: Kleinkinder wurden oft stundenlang allein gelassen, während die Mutter ihrer Arbeit nachging. Aussetzungen von Neugeborenen waren an der Tagesordnung, wie es die vielen überfüllten Findelhäuser drastisch beweisen. Kinder wurden häufig, oft durch Vermittlung privater Agenturen in den Städten zu

Ammen in weit entfernte Orte in Pflege gegeben, obwohl Schreckensnachrichten über die Nachlässigkeiten und Unachtsamkeiten der Ammen in aller Munde waren. Das offensichtliche Fehlen von Trauer angesichts des Todes eines Kleinkindes ist für uns heute unvorstellbar. Damals jedoch betrachtete man besonders beim dritten oder vierten Kind den Tod als einen Segen sowohl für die Kinder als auch für die Eltern.

SHORTER bemerkt hierzu, daß diese Millionen von traditionalen Müttern jedoch keine Scheusale waren, da sie materielle Umstände dazu zwangen, das Wohlergehen des Kleinkindes anderen Zwecken, wie z.B. der Arbeit auf dem Bauernhof und der Unterstützung ihrer Ehemänner beim Tuchweben, unterzuordnen. Zudem wäre eine emotionale Bindung an ein Kind, von dem man annehmen mußte, es eines Tages zu verlieren, psychisch kaum zu verkraften gewesen. Typisch für diesen Sachverhalt ist die von SHORTER zitierte Familienchronik des Bäckers Johann Michael Frank im badischen Altenheim, der im Oktober 1729 Katharina Sutter in deren zweiter Ehe heiratete. Hier heißt es: "Sie hatte fünf Kinder:

- Johann Jacob, geboren im August 1730 ein hübscher Junge, der schon zur Schule ging, gestorben im Alter von sechs Jahren.
- Johann Michael, geboren im Oktober 1732, gestorben mit vier Jahren.
- Andreas, geboren im Dezember 1735, gestorben mit 15 Monaten.
- Katharina, geboren im März 1738, gestorben mit sechs Jahren.
- Anna Maria, geboren im Januar 1741, das einzige Kind, das bis zur Reifezeit überlebte und ein höheres Alter erreichte.

Fünf Jahre nach der Geburt von Anna Maria starb Franks Frau Katharina an Typhus, und Frank heiratete wieder, abermals eine Frau, die schon einen Ehemann verloren hatte."

2.2.2 Aufklärung - Auflösung des "ganzen Hauses"

Die große französiche Revolution von 1789 und die industrielle Revolution (mit Einführung des Maschinen- und Fabrikwesens und dadurch bewirkter Industrialisierung) haben den Ablauf und Charakter des 19. Jahrhunderts geprägt.

Beide wurden Faktoren eines tiefgreifenden geistigen und wirtschaftlich-sozialen Wandels, mit dem sich auch das Erscheinungsbild der Familie strukturell und funktionell entscheidend veränderte. Konkret bedeutet dies eine Zäsur, die den neuen industriellen Familientypus gegen alle bisherigen deutlich abgrenzte. Zugleich wurde dieser neue Familientypus konstitutiv für unsere gegenwärtige moderne Industriegesellschaft, in der sich eine bestimmte Form der Kleinfamilie ausgeprägt hat. So beklagt der Sozialtheoretiker W.H. RIEHL die Auflösung der begrifflichen Einheit Familie und Haus durch die fortschreitende Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert: "Die moderne Zeit kennt leider nur noch die Familie, nicht mehr das Haus, den freundlichen Begriff des "ganzen Hauses", welches nicht bloß die natürlichen Familienmitglieder, sondern auch alle jene freiwilligen Genossen und Mitarbeiter der Familie in sich schließt, die man altersher mit dem Worte "Ingesinde" umfaßte.[147]

Die Französische Revolution bildete den Schnittpunkt verschiedener, sich zum Teil gegenseitig bedingender geistiger Strömungen. Aufklärung und Rationalismus bewirkten eine Schwächung kirchlicher Autoritäten, die Entdeckung des weltlichen Naturrechts führt zu einer Schwächung sozialverbandlich-kollektiven Denkens. In politisch-ökonomischer Hinsicht kam es zur Ausbildung liberaler und demokratischer Theorien, die bei der Konstituierung des bürgerlich liberalen Rechts- und Verfassungsstaats sowie bei der Durchsetzung des Wirtschaftsliberalismus Pate standen.

Die Rückwirkungen auf die Familie waren vielfältig, sie lassen sich exemplarisch am Wandel der Rechtsauffassungen belegen. So wurde z.B. bereits im 18. Jahrhundert, inspiriert von der Aufklärung, die Frage der Gleichberechtigung von Mann und Frau diskutiert. Das Allgemeine Preußische Landrecht von 1794 (ALR), das zwischen gemeinschaftlichen Rechten und Pflichten der Ehegatten und unterschiedlichen Rechten und Pflichten eines jeden einzelnen unterschied, hielt zwar an der Vorrangstellung des Mannes fest, verschaffte aber der Frau eine verbesserte güterrechtliche und vermögensrechtliche Position.

In dieser Zeit von 1780 bis 1810 verändert sich der Familienbegriff. Es findet der Übergang statt vom "ganzen Haus" zur "bürgerlichen Familie",[148] der seit der Mitte des 18. Jahrhunderts seinen begrifflichen Niederschlag darin findet, daß aus dem Familienbegriff sowohl die Erwerbswirtschaft als auch die der Herrschaft unterstellten Hausbediensteten als Sinnkomponente verschwinden.[149] Vieles deutet darauf hin, daß im Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts diese Entwicklung insgesamt als tiefgreifende Veränderung des sozialen Orientierungsfeldes Familie erfahren wurde. Die Beschreibung der Geschlechtscharaktere (z.B. auf Seiten des Mannes, die Eigenschaftskomplexe Aktivität, Rationalität und die Zuordnung zum öffentlichen Leben, auf seiten der Frau Passivität, Emotionalität und die Zuordnung zum häuslichen Leben) hat nach Schwab parallel zu der Entwicklung des Familienbegriffs die alten Standesdefinitionen (Hausvater, Hausmutter) ersetzt. Damit hat man die seit der Aufklärung "postulierte Entfaltung der vernünftigen Persönlichkeit" der Frau "mit den für wünschenswert erachteten Ehe- und Familienverhältnissen" auf einen Nenner bringen können.

Entscheidend wurde zum Ausgang des 18. Jahrhunderts die neue Auffassung von der Institution der Ehe, die seither als eine unter rechtsfähigen Subjekten eingegangener Vertrag gilt. Einerseits wurde damit im Sinne der Aufklärung das individualistische Prinzip eingeführt und so der moderne Partnerschaftsgedanke vorweggenommen, wobei jedoch insgesamt die patriarchalische Struktur der Rechtsordnung erhalten blieb.

2.2.3 Industrialisierung - Ausbreitung der Kleinfamilie

Eine noch tiefer greifende Umwandlung erfuhr die Familie durch die industrielle Revolution. Noch im 18. Jahrhundert lebten rund 90 % der Bevölkerung in Dörfern auf dem Land. Das Wirtschaftsleben war durch einfache Formen landwirtschaftlicher und handwerklicher Produktionsweise geprägt. Mobilität und Arbeitsteilung bildeten die Ausnahme. Mit der Industrialisierung änderte sich das schlagartig: In großer Zahl wanderten nun Arbeits-

kräfte aus den durch Bevölkerungsüberschuß und Arbeitslosigkeit charakterisierten ländlichen Gebieten in die rasch anwachsenden Städte ein und bildeten dort die neue Schicht der Industriearbeiter, den vierten Stand. An die Stelle einfachen Wirtschaftens traten neben dem Erfordernis geographischer Mobilität in den modernen Industriebetrieben die Prinzipien der Arbeitsteilung, der Spezialisierung und der individuellen Leistung.

Schon im 18. Jahrhundert hatten sich die familialen Konsequenzen dieses Wandlungsprozesses im Falle der Manufakturbetriebe und der Hausindustrie angedeutet. Das 19. Jahrhundert brachte nun eine massive Ausweitung und Generalisierung dieser Entwicklung. Das Entscheidende an ihr ist aber nun nicht,daß - wie in der früheren Familiensoziologie immer angenommen wurde - die Industrialisierung den Übergang von der Groß- zur Kleinfamilie bewirkt haben. Diese verkürzende Gegenüberstellung von vorindustrieller Großfamilie und industrieller Kleinfamilie ist viel zu schematisch. Vielmehr war bereits in vorindustrieller Zeit gerade in den Städten, aber auch in den unteren Schichten der bäuerlichen Bevölkerung die Kernfamilie bzw. eine erweiterte Form (beispielsweise mit einem Großelternteil) die Regel. Richtig ist hingegen, daß die Industrialisierung vor allem über die Ausbreitung des vierten Standes die Kleinfamilie generalisierte und die Auflösung der noch bestehenden großfamilialen Hausgemeinschaften weiter vorantrieb.

William GOODE, der von Seiten der Soziologie am stärksten die Frage nach dem historischen Wandel von Familiensystemen in den Vordergrund gestellt und dazu auch auf breitester Basis empirisches Material beigebracht hat, betont, daß die Zusammenhänge zwischen entwickelter Industriegesellschaft und der in ihr vorherrrschenden Form der Gatten - bzw. Kernfamilie theoretisch nicht geklärt sind.[150] Die Schwierigkeiten in der Feststellung der Zusammenhänge liegen in dem zu weit gefaßten Industrialisationsbegriff. GOODE nennt unter den entscheidenden Faktoren, durch die die Industrialisierung traditionelle Familienstrukturen verändert: erhöhte soziale Mobilität, Übernahme älterer Verwendungsfunktionen durch neue Organisationen und Institutionen oder Wertmusterveränderungen, die Leistung statt Geburt in den

Vordergrund stellen. Mit Industrialisierung als einer Veränderung von Produktionssystem und Arbeitsorganisation haben solche Erscheinungen nicht unmittelbar zu tun.

Die Urbanisierung (Verstädterung) wird vielfach in der soziologischen Literatur neben der Industrialisierung als ein maßgeblicher Faktor für Veränderungen der Familienverfassung bezeichnet. Aus der Perspektive von Gegenwartsentwicklungen wird jedoch zwischen beiden ein enger Konnex gesehen bzw. die Urbanisierung unter die Industrialisierung subsumiert.[151]

Fragt man nach Bedingungen des Wandels von Familienformen in der europäischen Vergangenheit, so muß diesbezüglich scharf getrennt werden. Der Prozeß der Urbanisierung ist hier sicherlich als eine selbständig wirkende Komponente anzusehen, die durch lange Zeitabläufe mit dem Industrialisierungsprozeß überhaupt nichts zu tun hat. Nur in bestimmten Phasen und hinsichtlich bestimmter Teilphänomene ergeben sich Überschneidungen.

Für die historische Analyse von Auswirkungen der Industrialisierung auf die Familienverfassung wird es angebracht sein, den Industrialisierungsbegriff nicht zu weit zu fassen. Im Hinblick auf die Erkenntnis kausaler Zusammenhänge erscheint vor allem der funktionale Aspekt des Veränderungsprozesses interessant. Auszugehen ist dabei vom entscheidenden Wandel in der Produktionsweise: dem Übergang von handwerklich-kleinbetrieblichen Formen der Gütererzeugung zum Großbetrieb. Daß dieser Übergang für die Familienstruktur von entscheidender Bedeutung ist, liegt auf der Hand. Im Bereich der gewerblichen Produktion verlor dadurch die Familie eine ihrer zentralen Funktionen, nämlich ihre Aufgabe, primäre Einheit der Arbeitsorganisation zu sein. Daß dadurch die personelle Zusammensetzung sowie die Rollenbeziehungen innerhalb der familialen Kleingruppe entscheidend beeinflußt wurde, ist evident. Unter diesem funktionalen Aspekt des Übergangs zu großbetrieblichen Produktionsformen darf Industrialisierung nicht auf den Zeitraum seit dem Beginn der "Indsutriellen Revolution" beschränkt gesehen werden. Ist der Verlust der familialen Produktionsfunktion eine entscheidende Bedingung für den Wandel der Familienverfassung, so müssen bei älteren Formen großbetrieblicher Arbeitsorganisation analoge Entwicklungen

zu beobachten sein, so etwa im Montanwesen. Zu den Auswirkungen der Industrialisierung auf die Familienstruktur in einem weiteren Sinne sind auch die Folgen unternehmerischer Konzentration des Produktionsprozesses auf eigenständige Kleinbetriebe zu rechnen - vor allem dort, wo die betrieblich dezentralisierte Heimarbeit mit der Zusammenfassung von Arbeitskräften in zentralen Großwerkstätten kombiniert auftritt.

2.3 Funktionsverlagerung als Folge der Industrialisierung

Drei Folgeerscheinungen der Industrialisierung und Urbanisierung sind im Hinblick auf die Entwicklung der Familie von Bedeutung: Der Funktionsverlust der Familie, der Wandel der innerfamilialen Beziehungen sowie die Privatisierung der Familie. Zudem gilt, daß diese drei Faktoren sich je nach schichtenspezifischer Ausgangssituation unterschiedlich auswirkten. So erlebten das Bürgertum und die Industriearbeiterschaft, die am Ende des 19. Jahrhunderts beide zusammengenommen den Großteil der Bevölkerung ausmachen, Familie und die dazu gehörenden Rollen- und Interaktionsmuster zum Teil auf eine recht unterschiedliche Weise. Auf der anderen Seite wurden die familialen Leitbilder und Wertvorstellungen des Bürgertums von der Industriearbeiterschaft weitgehend übernommen und verinnerlicht. Der Familientypus des 20. Jahrhunderts geht so, sieht man einmal von den seitherigen Wandlungstendenzen ab, auf die bürgerliche Familie des 19. Jahrhunderts zurück.

Der Wandel der Familie bedeutete zunächst einen Verlust an Funktionen. Dieser ist in erster Linie durch die Zunahme zentraler örtlicher Einrichtungen bedingt. Die durch die Schaffung und den Ausbau zentraler Einrichtungen bewirkte Abgabe familialer Funktionen betrifft die verschiedensten Lebensbereiche und läßt sich von früheren historischen Epochen bis zur Gegenwart herauf verfolgen. Den weit zurückreichenden Prozessen der Entlastung der Familie in kultischen oder gerichtlichen Belangen stehen solche durch moderne Erziehungsrichtungen gegenüber. Aufgaben der Versorgung und des Schutzes von alten oder kranken Familienmit-

gliedern werden in zunehmendem Maße von gesellschaftlichen Institutionen übernommen. Zentrale Einrichtungen der Güterproduktion entlasten die Familie, ebenso solche des Dienstleistungssektors. Die Familie verliert damit mehr und mehr ihre Bedeutung für die Arbeitsorganisation.[152] So ging im Zuge der Arbeitsteilung und der damit verbundenen Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte die Produktionsfunktion, wie sie für das "ganze Haus" als Produktionsgemeinschaft charakteristisch war, an spezialisierte Industriebetriebe über. Auch die traditionelle Schutz- und Versorgungsfunktion bei Krankheit und Alter wurde mit der staatlichen Sozialgesetzgebung in den achtziger Jahren beginnend, speziellen Fürsorge- und Versicherungseinrichtungen übertragen. Weiterhin verlor die Familie einen Teil ihrer Erziehungsfunktion, da durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht der Staat einen wesentlichen Teil der Erziehung und Ausbildung übernahm. Schließlich wurde auch die Funktion, das Individuum in den angestammten Stand, die Zunft und damit in die gesellschaftliche Ordnung zu integrieren, durch die Privatisierung der Familie und die Einführung des Leistungs- anstelle des Herkunftsprinzips im Berufsleben entscheidend geschwächt.

Für die Familienstruktur sind alle diese Prozesse der Funktionsentlastung insofern von entscheidender Bedeutung, als sie zum Wegfall von Bindungen führen, durch die bisher bestimmte Formen der Familienzusammensetzung bzw. innerfamilialer Rollen fixiert wurden. Funktionsabgabe bedeutet immer auch Entlastung von determinierenden existentiellen Notwendigkeiten. Je weniger Aufgaben die Familie zu erfüllen hat, desto freier ist sie in den Möglichkeiten der Gestaltung des Zusammenlebens.

Eine solche Funktionsentlastung der Familie, wie sie als maßgebliche Bedingung für den Wandel der Familienverfassung angesehen werden kann, erscheint sowohl durch den Prozeß der Urbanisierung wie durch den der Industrialisierung bewirkt. Durch den ersteren sind sehr unterschiedliche Familienaufgaben betroffen, durch den letzteren im wesentlichen die Produktionsfunktioen.

2.3.1 Funktionsverlust - Funktionsinovationen

Wie bereits oben festgestellt wurde,kamen der Familie in vorindustrieller Zeit vor allem folgende drei Funktionen zu: die Produktion der lebensnotwendigen Güter, die Ausbildung und Erziehung der Kinder und die Daseinsfürsorge für die Alten und Kranken. Nun ist es offenkundig, daß mit der durch die Industrialisierung bewirkten Arbeitsteilung und Spezialisierung wie auch mit der Einführung des Leistungsprinzips sich nicht nur die Strukturen, sondern auch die Funktionen der Familie erheblich gewandelt haben. Im Zusammenhang hiermit wurde die These von einem allgemeinen Funktionsverlust der Familie vertreten.

Diese These besagt, daß die Familie mit der Industrialisierung wesentliche, bislang nur von ihr wahrgenommene Funktionen an außerfamiliale, spezialisierte Institutionen abgegeben habe: die Produktionsfunktion an Industriebetriebe, die Daseinsvorsorge an öffentliche Versicherungs- und Fürsorgeeinrichtungen, die Erziehung und Ausbildung an Kindergärten, Schulen und Lehrwerkstätten.

Dagegen kann eingewandt werden:

1. Es ist richtiger, statt von einem generellen Funktionsverlust von der Verlagerung einzelner Funktionsteile zu sprechen. Somit bleiben eine Reihe von Restfunktionen erhalten, deren Stellenwert unter gewandelten Bedingungen immer noch erheblich ist.
2. Die Familie hat neue, in vorindustrieller Zeit unbekannte Funktionen hinzugewonnen.
3. Funktionen, die in vorindustrieller Zeit relativ untergeordnete gesellschaftliche Bedeutung besaßen, haben heute einen gesellschaftlich weit höheren Stellenwert, sind also wichtiger geworden.
4. Die Annahme, daß die Familie im engeren Sinne, also die Kleinfamilie, jemals Produktion, Erziehung und Versorgung vollständig und selbständig erfüllt habe, ist problematisch.

Hier ist zu bedenken, daß die Kernfamilie in der traditionellen Gesellschaft nur ein Teilelement in dem umfassenderen, von Verwandschaft geprägten Haus- oder Gutsverband bildete. Friedhelm NEIDHARDT charakterisiert die Situation wie folgt: "Das Ehepaar teilte die Erziehung der Kinder zwar nicht mit der Schule, aber mit der Großtante, dem Onkel oder Gutsherrn etc. Die Versorgung des invaliden Mannes garantierten primär nicht Frau und Kinder, sondern der maßgebliche Sippenchef, der gesunde Bruder, auch der Patron. Ein ungenauer, zu weiter und zu grober Familienbegriff ließ immer wieder übersehen, daß der entscheidende Funktionsverlust Verwandtschaftsgruppen betraf, nicht aber die Kernfamilie. ... Die entscheidende Veränderung besteht nicht in Funktionsabgaben der Kernfamilie, sondern darin, daß die zu allen Zeiten außerhalb der Kernfamilie liegenden Leistungs- und Entscheidungsträger nicht mehr Sippen, Clans und fest integrierte Nachbarschaften sind, sondern hochspezialisierte Industriebetriebe, Behörden und Schulen. Das eigentlich Neue liegt darin, daß diese modernen Institutionen eine andere, nämlich distanziertere Beziehung zur Kernfamilie haben als die Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen."[153]

Kann somit höchstens von einem Funktionsverlust der Großfamilie oder Hausgemeinschaft, nicht aber von einem solchen der Kernfamilie gesprochen werden, so ist weiterhin zu beachten, daß von ehemaligen "Vollfunktionen" wichtige Restfunktionen erhalten blieben. Dies gilt unter anderen auch für die These, daß die Familie ihre Produktionsfunktion eingebüßt habe und zu einer reinen Konsumentengemeinschaft geworden sei. Sicher ist z.B. die Herstellung von Nahrungsmitteln oder von Kleidungsstücken aus der heutigen Familie ausgelagert, doch verbleiben auch dem heutigen durchschnittlichen Familienhaushalt wichtige produktive Leistungen, ganz abgesehen davon, daß auch die neugewonnene Konsumfunktion einen ökonomisch bedeutsamen Stellenwert hat.

Das Argument, die Hausfrau sei heute durch technische Neuerungen weitgehend entlastet, trifft nur bedingt zu, wenn es darum geht, die These von der reinen "Konsumfunktion" zu belegen. Gegenüber früher haben erhöhte Ansprüche an moderne Hygiene und Kleidung oder ein erheblich gestiegener Bedarf an Wohnkomfort der

Hausfrau eine nicht unwesentliche Mehrarbeit beschert und damit die Entlastungen großenteils ausgeglichen.

Nahrungsmittelzubereitung, Reinhaltung der Räume, Pflege der Kleidung und des Mobiliars, Kinderpflege und Kinderbetreuung sind produktive Dienstleistungen ebenso wie die zahlreich in Wohnung oder Eigenheim anfallenden Reparaturen, Instandhaltungsarbeiten oder die Pflege des Gartens. Sie werden vor allem deswegen nicht an den Markt abgetreten, weil sie dort in der Regel für den einzelnen viel zu teuer sind.

Ähnliches gilt für die Funktion der Daseinsvorsorge bei Krankheit und Alter. Vor allem die besonders kostenaufwendigen Pflegefälle werden in der Regel an die Familie zurückverwiesen. Die Hilfeleistung, die die Familie auch heute noch im Krankheitsfalle übernimmt, ist immer noch beträchtlich und wird bezeichnenderweise als selbstverständlich vorausgesetzt. Ebenso gibt es eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Familien, die einen verwitweten oder kränklichen Großelternteil bei sich aufnehmen und diesen oft unter großen persönlichen Opfern betreuen. All dies illustriert recht deutlich, daß den sogenannten Restfunktionen auch und gerade unter den Bedingungen einer modernen Industriegesellschaft wesentliche Bedeutung zukommt.

Die Familie hat auch nicht vollständig die Funktion der Erziehung und Ausbildung an schulische Einrichtungen verloren und ist in diesem Bereich auch nicht weitgehend funktionslos geworden. Der Abgabe von Erziehungs- und Ausbildungsfunktionen stehen die gesteigerten Anforderungen gegenüber, die heute im Vergleich zu früher an die frühkindliche Erziehung in den ersten drei Lebensjahren gestellt werden. Vor allem die modernen Sozial- und Humanwissenschaften haben auf die lebensprägende Kraft dieser frühen Lebensphase abgehoben.[154] Verantwortungsbewußte Eltern können die frühkindliche Erziehung nicht wie in vorindustrieller Zeit gewissermaßen nebenbei bewältigen, sie müssen vielmehr ein Mehr an pädagogischer Anstrengung und Zuwendung erbringen.

Gleiches gilt derzeit für die Phase nach der Einschulung des Kindes, denn die Schule nimmt den Eltern keineswegs ihre Erziehungsaufgabe ab. Eher könnte man von einer gewissen Arbeitsteilung sprechen: Die Schule übernimmt primär die Ausbildung sol-

cher Fähigkeiten, die auf die spätere Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten, und soll ein bestimmtes Bildungsgut vermitteln, während der Familie in erster Linie die mindestens ebenso wichtige Funktion der individuellen Persönlichkeitsbildung verbleibt. Damit soll keineswegs der Beitrag der Schule zur Persönlichkeitsbildung der Kinder und umgekehrt der Familie zur Ausbildung lebenswichtiger instrumenteller Fähigkeiten bestritten werden. Im übrigen ist gerade auch das moderne Schulsystem mit seinen erhöhten gesellschaftlichen Ansprüchen auf die tätige Unterstützung der Eltern (z.B. in Form von Hausaufgabenbetreuung) angewiesen und setzt diese auch stillschweigend voraus. Es gilt bereits manchenorts als Selbstverständlichkeit, daß z.B. Eltern von den Lehrern ihrer Kinder in die Mengenlehre eingeführt werden, um so ihrerseits wieder den Kindern helfen zu können. Man könnte sinngemäß von einer Subsidiaritätsfunktion sprechen, die die Familie heute gegenüber der Schule zu erfüllen hat. Insgesamt ergibt sich eine Situation, in der die Familie zwar ihre Ausbildungsfunktion in der Regel abgetreten, diesen Verlust aber durch die gewachsene Bedeutung der Erziehungsfunktion kompensiert hat.

Ganz ähnlich hat auch die Reproduktionsfunktion an Bedeutung gewonnen. Auch in vorindustrieller Zeit mußten Kinder in einem gesellschaftlich wünschenswerten Ausmaß geboren und aufgezogen werden. Allerdings war dies in einer Zeit, in der es noch keinen Generationenvertrag in unserem heutigen Sinne gab, ein relativ unproblematischer Prozeß. Dies hat sich nun mit dem Absinken der Geburtenrate entscheidend verändert. Zwar besitzt auch in unserer Gesellschaft die Familie ein weithin akzeptiertes Reproduktionsmonopol - dies zeigt die Entwicklung der Zahl nichtehelicher Geburten, die auch in den letzten Jahren nicht entscheidend angestiegen ist - doch wird sie ihrer Reproduktionsfunktion gegenwärtig nur in unzureichendem Maße gerecht.

Schließlich hat die Familie neue, in der vorindustriellen Zeit so gut wie unbekannte Funktionen hinzugewonnen: gemeint sind hier der familiale Spannungsausgleich und die Freizeitfunktion. Letztere ist möglich geworden durch immer weitergehende Verkürzungen der durchschnittlichen Arbeitszeit, durch feste Urlaubsregelungen und ein vor allem in jüngster Zeit verbessertes Nahverkehrs

system, das die Arbeitswege z.T. erheblich verkürzt hat. Welchen Stellenwert die Freizeitfunktion für die heutige Familie hat, illustriert schon deren Bezeichnung als "moderne Freizeitfamilie". Familie wird als solidarische Intimgruppe gerade in der Freizeit erlebt, in ihr erhält der vielzitierte "Familiensinn" erst seine konkrete Ausprägung. Eine Repräsentativbefragung, die als Vorarbeit für die Erstellung des Zweiten Familienberichts durchgeführt wurde (s. nebenstehende Tabelle)[155], zeigt sehr deutlich, daß eine erstaunlich hohe Zahl von Familien Freizeit besonders an Wochenenden gemeinsam verbringen. Problematisch ist dabei allerdings der hohe Anteil des gemeinsamen Fernsehkonsums, der die Kommunikation in der Familie sehr zu ihrem eigenen Nachteil abbaut. Relativ weit verbreitet sind aber auch gemeinsame Spiele, Spaziergänge und Besuche, wie auch der Urlaub in der Regel mit den Mitgliedern der eigenen Familie verbracht wird.

Eingeschränkt werden die gemeinsamen Aktivitäten erst mit dem Schulaustritt der Kinder, die sich dann allmählich aus dem Geselligkeitsbereich der Familie herauslösen. Jedoch behalten auch für die Jugendlichen fortgeschrittenen Alters bestimmte Familienfeste wie Geburtstage oder das Weihnachtsfest einen bleibenden Stellenwert.

Das solidarische Gruppenbewußtsein der Familie ist darauf zurückzuführen, daß die außerfamiliale Umwelt als unpersönlicher und kälter empfunden wird als der familiale Binnenbereich. Durch den Prozeß der Industrialisierung traten Familie und Gesellschaft in ein distanziertes Verhältnis zueinander und führte wie diese von René KÖNIG[156] als "gesellschaftliche Desintegration" der Familie bezeichnete Entwicklung zu einer zunehmenden Polarisierung von Öffentlichem und Privatem. Einer Emotionalisierung der familialen Binnenstruktur auf der einen Seite stand so eine Versachlichung des gesellschaftlich-öffentlichen Bereichs gegenüber.

Leistungsorientiertes Konkurrenzdenken, Zweckrationalität, bürokratische Anonymität, Sachzwänge aller Art wie auch die wachsende Anonymität der städtischen Lebensweise ließen die Familie immer mehr zu einem natürlichen Refugium, zu einem persönlichen

Tabelle: Tätigkeiten an normalen Arbeitstagen (A) und an Wochenenden (WE)[155]

(Mehrfachnennungen, in %)	wird getan		Frau allein		Mann allein		Mann und Frau gemeinsam		Frau mit Kindern		Mann mit Kindern		ganze Familie	
	A	WE	A	WE	A	WE	A	WE	A	WE	A	WE	A	WE
gemeinsame Spiele machen (Kartenspiele u.ä).....	53	62	3	1	1	2	11	8	11	9	5	4	28	42
Fernsehen, Radio oder Schallplatten hören.....	99	97	13	8	8	8	35	25	13	9	6	4	58	69
Lesen.....	73	65	25	21	23	18	15	15	8	4	3	2	18	21
Musizieren/Singen	10	33	1	2	1	10	1	3	3	4	2	5	1	11
Basteln/Hobby pflegen	40		5		16		5		6		5		8	
zum Essen ausgehen	29	38	1	0	1	0	20	21	1	1	0	0	7	15
ins Theater, zu Konzerten oder Vorträgen gehen.....	16	20	1	1	1	1	8	15	2	0	0	0	3	1
ins Kino gehen.....	27	29	2	1	1	2	21	22	1	0	0	0	2	3
Sport treiben (sich sportlich betätigen) (Schwimmen,Gymnastik)	48	34	8	2	14	14	8	4	3	1	5	4	16	10
Spazieren gehen (Ausflüge machen)...	66	80	4	1	2	0	14	9	14	6	3	2	37	66
Besuche machen.....	66	79	9	5	6	3	25	17	9	7	5	2	34	58

Schon- und Schutzraum werden. In ihm können Gefühle der verschiedensten Art ausgelebt, seelische Spannungen abgebaut werden und persönliche Eigenarten sich frei entfalten. Dieter CLAESSENS[157] spricht von einem Raum der Selbstdarstellung, der gesteigerte Individualität und relativ breite Selbstentfaltung ermöglicht: "Von der ständigen engen Auseinandersetzung, der Anpassung und Lösung in der Intimbegegnung der Ehepartner von Aggression und Zärtlichkeit als Ausdrucksmittel des Selbstdarstellungsbedürfnisses, von den lockeren feinen Varianten des Verhaltens in der Familie bis zum Herumalbern mit Kindern, dem ungehemmten Grimassieren, Geräuschemachen usw. reicht die Skala der hier zugelassenen Verhaltensweisen."

Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß der sozialpsychologische Anspruch, der mit der These vom Spannungsausgleich verbunden ist, keineswegs immer und überall eingelöst wird. Nicht selten sind Familien überfordert, wenn es darum geht, Alltagssorgen, Schwierigkeiten am Arbeitsplatz und in der Schule zu verarbeiten. Dies hängt nicht nur mit den Problemen selbst zusammen, sondern ebenso mit der Kommunikationsschwäche, unter der nicht wenige Familien heute leiden; ferner damit, daß zusätzliche Konflikte zwischen den Ehepartnern oder zwischen Eltern und Kindern die persönlichen Beziehungen belasten können. Verwiesen sei hier vor allem auf das Generationenproblem, das mit dem Herauswachsen der Kinder aus dem Familienverband zu empfindlichen Störungen, Enttäuschungen und Entfremdungen im Eltern-Kind-Verhältnis führen kann. Daß die Familie unter solchen Voraussetzungen kaum einen Spannungsausgleich für andere Belastungen, z.B. aus dem beruflichen oder schulischen Bereich, leisten kann, ist einsichtig. Dennoch wird die grundsätzliche Richtigkeit der These vom Spannungsausgleich keineswegs in Frage gestellt, und es bedarf kaum einer - allerdings noch fehlenden - empirischen Untersuchung, um diesen Sachverhalt zweifelsfrei zu belegen.

So erweist die Familie durch einen Spannungsausgleich nicht nur ihren Mitgliedern, sondern auch der Gesellschaft einen wichtigen Dienst: Indem sie Belastungen und Spannungen abbauen und verarbeiten hilft, deren Quellen außerhalb der Familie liegen, leistet sie einen wichtigen Beitrag zur psychischen Regeneration

und Reproduktion etwa der menschlichen Arbeitskraft für diese Gesellschaft.

Andererseits erheben wichtige Gruppen dieser Gesellschaft den Vorwurf, daß die moderne Kleinfamilie einer sozialen Isolation Vorschub leiste und die Emigration des Bürgers aus dem öffentlichen Bereich fördere. So stellt z.B. der Zweite Familienbericht eine "Fixierung auf private Orientierungen", eine "Abkapselung von einer scheinbar feindlichen Umwelt" und einen hieraus resultierenden Mangel an Partizipation in den öffentlichen Angelegenheiten fest. Sinngemäß unterstellt Ralf DAHRENDORF speziell der deutschen Familie, sie fördere - im Gegensatz zur Familie in den angelsächsischen Ländern - fast ausschließlich die Entfaltung der "privaten Tugenden", während sie die öffentlichen weithin verkümmern lasse. Die Folgen, so die Verfechter dieser "Familismus-Theorie", seien eine Ablenkung von öffentlichen Mißständen, Ungerechtigkeiten und Bedrückungen, eine Einstellung des "Politik ohne mich", die in einer demokratischen Gesellschaft äußerst schädlich und bedenklich sei.

Andererseits konstatiert der Zweite Familienbericht eine relativ große Häufigkeit und Intensität von Kontakten der Familie zu Nachbarn, Verwandten und Freunden. Vor allem innerhalb des Verwandtschaftssystems, und hier insbesondere innerhalb des Eltern-Kind-Verhältnisses, spielen andauernde Kontakte, die Gewährleistung gegenseitiger materieller und ideeller Hilfe eine unverändert wichtige Rolle.

Problematischer wäre dagegen eine Isolation der Familie gegenüber Gesellschaft und Öffentlichkeit schlechthin. Aber auch hier gilt es zu differenzieren. Wenn noch 1964 in einer Repräsentativbefragung in der Bundesrepublik Deutschland 70 % der Befragten erklärten, daß man sich besser von Politik und einem Engagement in öffentlichen Angelegenheiten fernhalten solle, so würde eine Umfrage zum jetzigen Zeitpunkt sicher ein anderes Resultat erbringen. Daß gerade im Laufe des letzten Jahrzehnts die Bereitschaft zum Engagement in öffentlichen Angelegenheiten zugenommen hat, beweist nicht zuletzt die enorme Entwicklung der Bürgerinitiativen, die heute in der Bundesrepublik beachtliche zwei Millionen Mitglieder zählen. Im übrigen gibt es auch das umge-

kehrte Problem, daß z.B. Familienväter ihre Familie vernachlässigen, weil sie durch zusätzliche Aktivitäten in Betrieb, Partei, Kirche, Berufsverband oder Verein über Gebühr in Anspruch genommen sind.

Die so gestellte Frage nach dem "richtigen" Verhältnis von Familie und Öffentlichkeit kann keineswegs pauschal zugunsten des einen oder anderen beantwortet werden. Beide Bereiche befinden sich in einem natürlichen Spannungsverhältnis, und es sollte in einer freiheitlichen Demokratie der autonomen Entscheidung des Bürgers überlassen sein, wie er für sich persönlich beides zu dosieren gedenkt. Im übrigen scheint hier auch ein schichtenspezifisches Problem vorzuliegen. Während Angehörige der Mittelschicht in der Regel mehr öffentliche und politische Aktivitäten entfalten, ist für die sogenannten Unterschichten in diesen Bereichen eher eine gewisse Abstinenz und damit auch ein ein gewisser Familismus feststellbar. Dies läßt sich nicht nur mit der Unterrepräsentation der Arbeiterschaft in den politischen Parteien, sondern auch mit ihrer extrem niedrigen Repräsentanz in den Bürgerinitiativen belegen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß unter den Bedingungen diktatorischer Herrschaft die soziale Isolierung der Familie sogar eine überaus positive Rolle spielen kann. Totalitäre Regime, die jeglichen privaten Freiheitsraum zu beschneiden suchen, streben auch danach, die Familie für Staat und Gesellschaft zu vereinnahmen. Dies bezeugt sowohl die Familienpolitik des Dritten Reichs wie auch jene der kommunistischen Staaten. Gerade in solchen Systemen erweist sich aber die Familie als "Gegenstruktur", als der Ort, an dem z.B. demokratische Überzeugungen zu überleben vermögen. Nicht von ungefähr hat Max HORKHEIMER[157a] der Familie unter dem Eindruck des Nationalsozialismus bescheinigt, daß sie "als Realität die verläßlichste und erfolgreichste Gegeninstanz gegen den Rückfall in die Barbarei" sei. So gesehen kann Familismus in einer Diktatur die Chance demokratischer Erneuerung bewahren. In der freiheitlichen Demokratie dagegen bedeutet er Chance und Gefahr zugleich.

2.3.2 Wandel der innerfamilialen Beziehungen

Hiervon wurden nicht nur die modernen Industriearbeiter betroffen, sondern ebenso die dem Bürgertum zugehörigen Unternehmer, die sprunghaft anwachsende Zahl der Angestellten und Beamten im öffentlichen Dienst oder die kaufmännischen Angestellten. Sie alle wurden in das System der arbeitsteiligen Wirtschaft und Verwaltung einbezogen und unterliegen seither ebenfalls dem Gesetz der Trennung von Wohnung und Arbeit bzw. der Gültigkeit des Leistungsprinzips.

In diesem Zusammenhang wurde die Erwärmung des familialen Binnenklimas bei gleichzeitiger Distanzierung von der Außenwelt, zum entscheidenden Faktum. Hierfür gibt es eine ganze Reihe von Symptomen. Zunächst änderten sich Brautwerbung und Heiratssitten. Waren früher die Faktoren Besitz, Stand oder elterliche Wünsche für die Wahl des Partners ausschlaggebend, so brauchte jetzt z.B. der besitzlose Fabrikarbeiter solche Rücksichten nicht mehr zu nehmen. Sofern seine Einkünfte aus Lohnarbeit die Führung eines eigenen Haushalts gestatteten, wurde er - zumindest theoretisch - völlig frei in der Wahl des Partners. Dadurch wurde diese nun privatisiert, und an die Stelle der arrangierten Vernunftehe trat die Neigungsehe, die auf der gefühlsmäßigen Zuneigung der Partner basiert. Aus dem gleichen Grunde sank das Heiratsalter, wurden Frühehen die Regel, wie auch die Tendenz, den Partner in der eigenen Berufssparte zu suchen, immer mehr zurücktrat. Hinzu kam seit dem 18. Jahrhundert ein Phänomen, das SHORTER als die erste sexuelle Revolution bezeichnet. Nach seinen umfangreichen Untersuchungen hat zwischen 1750 und 1850 in Europa ein gewaltiger Anstieg der außerehelichen Geburten, der vorehelichen Schwangerschaften und generell der sexuellen Aktivitäten stattgefunden.[158]

All diese kulturellen Verhaltensänderungen hinsichtlich Brautwerbung, Heiratssitten und Sexualverhalten wurzelten einerseits in der neuen individualistischen Geisteshaltung der Aufklärung und des Liberalismus andererseits, ökonomisch gesehen, in der vor allem bei den Fabrikarbeitern anzutreffenden Besitzlosigkeit.

Es ist von daher auch einleuchtend, daß der Durchbruch des Gefühls bei der Partnersuche zunächst bei den unteren Schichten erfolgte und erst später auch das Bürgertum erfaßte, in dem die Faktoren Stand und Besitz lange noch eine wichtige Rolle spielten. Aber auch im Bürgertum setzten sich die neuen Tendenzen allmählich durch, verlor die Ehe immer mehr ihren strategischen Charakter als Produktions- und Vererbungsgemeinschaft, trat das Ideal eines harmonischen Miteinanderlebens an die Stelle einer reibungslosen Zusammenarbeit.

Es gibt aber auch noch weitere Symptome für einen Wandel des familialen Binnenklimas. Sie betreffen vor allem die Stellung der Frau und der Kinder, doch machen sich gerade auch hier schichtenspezifische Unterschiede bemerkbar.

In der bürgerlichen Familie bedeutete die Trennung von Wohnung und Arbeit, daß die Frau ihre ehemals bedeutsame Rolle innerhalb der Produktionsgemeinschaft des "ganzen Hauses" verlor. Die Frau kompensierte diesen Verlust, indem sie ihre ganze Kraft nun auf die Ausgestaltung der familialen Innenwelt konzentrierte. Dies bedeutete aber auch, daß sie gegenüber dem Ehemann in eine größere ökonomische Abhängigkeit geriet und so die patriarchalische Struktur der Familie trotz gesamtgesellschaftlicher emanzipatorischer Tendenzen gestärkt wurde, zumal der Bildungsgrad der Frau zumeist erheblich niedriger als der ihres Gatten war. Da innerhalb des Haushalts die Vorratswirtschaft immer mehr zurückging und die häuslichen Produkte über den Markt als Fertigwaren gekauft wurden, hatte die Frau auch mehr Zeit zur Verfügung, die sie in die Führung des Haushalts und die Erziehung der Kinder investierte. "Häuslichkeit" ist ein Begriff, der den bürgerlichen Wohnstuben des 19. Jahrhunderts entstammt und seine besondere Ausprägung in der Zeit des Biedermeier erfuhr, in der Wohnzimmer und Kinderstube Ausdruck einer gewandelten Wohnkultur wurden.

Auch die Stellung der Kinder innerhalb der bürgerlichen Familie war einem wesentlichen Wandel ausgesetzt, der nicht zuletzt auf den gestiegenen Lebensstandard dieser Schicht zurückzuführen ist. Wurden die Kinder ehemals als Arbeitskräfte relativ früh in den Arbeitsprozeß integriert, so wurden sie jetzt

umgekehrt aus diesem ausgegliedert und (ökonomisch gesehen) zu einem Kostenfaktor. Indem sich die "strategische" Bedeutung der Kinder als zusätzliche Arbeitskraft und als Erben schwächte, wurde aber der Weg frei für eine Auffassung, die im Kind die Erfüllung ehelicher Liebe sieht. Da die Mutter von beruflichen Sorgen befreit ist, kann sie sich seither völlig dem Haushalt und der Erziehung widmen, hierauf auch vorbereitet durch die Aufklärung und die neue Erziehungsliteratur, die z.B. in ROUSSEAUS "Emile" die individuelle Persönlichkeit des Kindes entdeckte.

Wie sehr das Mutter-Kind-Verhältnis eine qualitativ völlig neue Dimension erhielt, äußert sich schon darin, daß seit Beginn des 19. Jahrhunderts die Beschäftigung von Ammen rapide zurückgeht, Kindesaussetzungen seltener werden und auch die Kindersterblichkeit nicht nur dank des medizinischen Fortschritts, sondern auch aufgrund einer intensiveren und liebevolleren mütterlichen Fürsorge abnimmt. Die neue emotionale Zuwendung, die das Kind im bürgerlichen Heim erfährt, zeigt sich darüber hinaus auch in der Entstehung einer eigenen Kindermode und einem ersten Boom der Kinderspielzeugproduktion im 19. Jahrhundert. Das Kind wird als "spielendes Wesen" entdeckt, hat Anspruch auf eine Kinderstube im doppelten Sinne des Wortes und erlebt das Weihnachtsfest als Höhepunkt elterlicher Liebe als Kinderbescherfest.

In der Arbeiterfamilie, die die große Masse der Fabrikarbeiter, daneben aber auch die Heimarbeiter und die durch Realteilung oder die Bauernbefreiung besitzlos gewordene Schicht der Landarbeiter umfaßte, lagen die Dinge wieder anders. Bei einer zwölf-bis vierzehnstündigen täglichen Arbeitszeit an sechs Wochentagen, bei oft katastrophaler Wohnsituation, bei schlechter Ernährung und niedrigem Arbeitslohn waren die äußeren Bedingungen für ein geordnetes Familienleben denkbar ungünstig. Der Vater war, zumal wenn er Schichtarbeit leisten mußte, für Frau und Kinder so gut wie nie präsent. Viele Mütter waren aus existentiellen Gründen zu voller beruflicher Mitarbeit gezwungen, ohne daß jedoch ihre innerfamiliale oder gesellschaftliche Stellung dadurch eine Aufwertung erfuhr; zudem hatten sie neben dem Beruf noch die zusätzliche Belastung durch Haushalt und Kindererziehung

zu bewältigen. Daß sich mütterliche Liebe und Erziehung unter diesen harten Lebensumständen nicht sonderlich entfalten konnten, liegt auf der Hand. Außerdem wurden die Kinder, nunmehr zu einem zusätzlichen Kostenfaktor geworden, nicht nur vernachlässigt, sondern sogar ökonomisch ausgebeutet, indem sie zur Arbeit in den Fabriken angehalten wurden. Es wirft so ein grelles, aber bezeichnendes Licht auf die damaligen Verhältnisse, daß Kinder in Heimarbeiterfamilien Kinderspielzeug herstellten, das jedoch nicht für sie selbst, sondern für die Kinder der mittleren und höheren Schichten bestimmt war.

2.3.3 Privatisierung der Familie

In diesem Prozeß büßte die Gemeinschaft zunehmend ihre Kontrollfunktion gegenüber der Familie ein, während diese sich gegen die Öffentlichkeit abschirmte. In der traditionalen Gesellschaft waren ja die Grenzen zwischen dieser und der Familie noch völlig durchlässig. Die Nachbarn, die Dorfgemeinschaft oder die Zünfte nahmen regen Anteil an Familienereignissen wie Geburt, Heirat oder Tod.

Typisch für diese Durchlässigkeit war das in ganz Europa in vielen Varianten verbreitete Haberfeldtreiben, das von SHORTER mit zahlreichen Beispielen belegt wird.[159] Es stellte eine Form von kollektivem Sanktionsvollzug gegen irgendwelche Individuen dar, die gegen die allgemeinen Normen verstoßen hatten. Als solche Normverletzungen galten beispielsweise voreheliche Geschlechtsbeziehungen, unpassende eheliche Verbindungen, Ehebruch durch die Frau, das Leisten von Frauenarbeit durch den Mann oder das Verprügeln von Frauen. Konkret handelte es sich bei einem solchen Sanktionsvollzug um eine meist nächtliche, lärmende Demonstration von Dorfbewohnern, die maskiert das Haus ihres Opfers umstellten und mit Trommeln, Kuhhörnern, Pfeifen, Glocken, Pfannen und Rasseln einen Höllenlärm inszenierten und gleichzeitig die Normverletzung anprangerten. Bei anderen Gelegenheiten packte man den Missetäter, auch beispielsweise den gehörnten Ehemann, und trieb ihn durch die Straßen (vielleicht rückwärts auf einem

Esel sitzend), oder er mußte ein Plakat mit der Aufzählung seiner Verfehlungen um den Hals gehängt tragen.

In dem Maße, wie sich die Familie im 19. Jahrhundert in ihre Privatsphäre zurückzog und von der Gemeinschaft distanzierte, wurde auch das Haberfeldtreiben irrelevant. Auch der schleichende Tod des jährlichen Festtagskalenders und des Brauchtums signalisieren diesen Gemeinschaftsverlust der Familie, entfielen so doch viele Möglichkeiten, Familien untereinander im lebendigen Kontakt zu halten. Demgegenüber verstrickten sich die emotionalen Bande der Familienmitglieder untereinander, und zwar einschließlich der Eltern und Verwandten. Überhaupt gewann die Verwandtschaft, die früher in der Familie zwar eine wichtige soziale, aber eben "strategische" Bedeutung hatte, einen neuen, emotional fundierten Stellenwert.

Dieses Auseinanderleben von Familie und Gesellschaft, von öffentlicher und privater Sphäre, hat aber noch einen umfassenderen, nämlichen politischen Aspekt. Noch im 18. Jahrhundert hatte die Familie für die Gesellschaft Modellcharakter, galt der Staat als eine Familie von Bürgern. So schreib z.B. Friedrich der Große: "Endlich ist der Herrscher recht eigentlich das Oberhaupt seiner Familie von Bürgern, der Vater seiner Völker, und muß daher bei jeder Gelegenheit den Unglücklichen zur letzten Zuflucht dienen." In diesem Sinne galten denn auch Staat und Gesellschaft als Abbild der Familie im Großen, besaßen die außerverwandtschaftlichen Sozialverbände wie Zünfte, Gilden oder Gutsgemeinschaft einen quasifamilialen Charakter. In ihnen wurde nicht nur Geselligkeit gepflegt, sondern es wurden religiöse, wirtschaftliche, soziale und politische Entscheidungen und Normen fixiert, die die Individuen verpflichteten. Von daher gab es auch kaum einen Gegensatz zwischen privaten und öffentlichen Normen oder entsprechendem Verhalten. Familie und Gesellschaft waren ähnlich strukturiert, und die Familie wurde so auch zu Recht als Keimzelle der Gesellschaft begriffen.

Mit der Industrialisierung löst sich nun diese Einheit von Familie und Gesellschaft endgültig auf. Bereits im 18. Jahrhundert war dieser Vorgang, den man in der Familiensoziologie auch als gesellschaftliche Desintegration der Familie bezeichnet hat,

in Ansätzen vorbereitet. Der Einfluß der Aufklärung spielte hierbei eine Rolle: Mit dem Schwinden der kirchlichen Autorität, zunehmenden Säkularisierungstendenzen und der Verbreitung individualistisch-liberalen Gedankenguts wurde der einzelne von der Gemeinschaft unabhängiger und weniger kontrollierbar. Zudem hat im Absolutismus der zentralistische Staat die Autonomie der Sozialverbände durch das Aufbrechen der Gesinde- und Zunftordnung, die Ausdehnung der staatlichen Herrschafts- und Polizeigewalt zerschlagen und damit der Atomisierung der Gesellschaft den Boden bereitet. Da das zwischen Staat und Individuen entstehende Vakuum unausgefüllt blieb und die ehemals integrative Rolle der Sozialverbände ersatzlos entfiel, wurde der Rückgang der Familie in die private Intimität somit auch staatlicherseits indirekt gefördert.

Die Industrialisierung hat diese ganze Entwicklung mit Nachdruck vorangetrieben und gewissermaßen potenziert: Man denke nur an die Wanderungsbewegungen vom Land in die Städte oder zwischen den Städten selbst. Überall wurden Menschen aus ihrer gewohnten Umgebung gerissen und in eine neue, anonyme Umwelt gestoßen. Mobilität schwächt aber die Bindung an die Gemeinschaft ganz entscheidend. Gleiche Wirkungen gingen (und gehen) aus von der mit der Arbeitsteilung sich rapide ausweitenden Bürokratisierung weiter Lebensbereiche. Die Familie gewann eine neue Bedeutung als privater Schon- und Schutzraum gegen die anonymen Mächte einer sich immer mehr versachlichenden Umwelt. Ebenso führte das System des Wirtschaftsliberalismus, dem das solidarische Gruppenbewußtsein der ehemaligen Sozialverbände fremd ist, in seiner kulturellen Ausprägung zum Verblassen kollektiver Werte und zur fortschreitenden Isolierung nicht nur der Individuen, sondern auch der Kleingruppe Familie.

Die Industrialisierung mit dem Funktionsverlust der Familie leitete eine Entwicklung ein, indem im Zuge der Spezialisierung und Arbeitsteilung der Staat ehemals von der Familie ausgeübte Funktionen an sich zieht und in gesellschaftliche umwandelt. Dieser Trend zur Vergesellschaftung der Familie, der das Gegenstück zu ihrer Privatisierung im emotionalen Bereich darstellt,

findet seinen aktuellen Bezug im Expertenteil des zweiten Familienberichts, in dem die Familie zu einer bloßen Sozialagentur der Gesellschaft herabgestuft wird.

2.4 Übernahme der von der Familie abgegebenen Funktionen durch gesellschaftliche und staatliche Institutionen

2.4.1 Durch Manufaktur und Industrie

Das Entstehen der Manufaktur und Industrie leitete einen langen Umbildungsprozeß in Gesellschaft und Familie ein. Die verwandtschaftlichen Verbände waren in ihrer Produktionsfunktion nicht mehr örtlich gebunden.

Es ist nicht bekannt, was in der westlichen Gesellschaftsordnung vor sich gegangen ist, damit der Haushalt verlassen und der Arbeitsplatz in die energiebestimmte,militärähnliche Institution verlegt werden konnte, die als Fabrik bekannt ist. In der protoindustriellen Entwicklung steckt wenig, was die eintretenden, umwälzenden Ereignisse vorhersehen ließen. Dieses System bewahrte die ausschließliche Produktion im Haushalt und stärkte sie noch. Die Protoindustrialisierung ist keine Phase eines eigentlichen technischen Fortschritts, sondern die Phase eines dauernden Auf und Ab, Entstehens und Vergehens. Sie war so etwas wie eine Sackgasse. Es war unwahrscheinlich, daß sie andersartige, leistungsfähige Produktionsformen aus sich hervorbringen konnte. Den ganzen Vorgang kann man nicht als dialektischen Prozeß bezeichnen.
Tatsache ist aber, daß unser Reaktionsmechanismus wieder in Gang kam, als schließlich die Fabriken entstanden. Um sich und seinen Haushalt zu erhalten, verhielt sich das Oberhaupt einer protoindustriellen Familie ebenso, wie es sich auch früher immer schon verhalten hatte, wenn der Markt gesättigt war oder zu schrumpfen begann, oder wenn zu viele produzierende Einheiten entstanden waren. Es übte Druck auf seine Familie und

sogar auf die nicht bei ihm wohnenden Verwandten aus und beschwor so jene Situation herauf, in der die Fabrikarbeit als Ausweg erscheinen konnte. Obwohl die Historiker der Industrialisierung die Notlage der handwerklichen Haushalte bei voranschreitender Verbreitung der Industrie immer vor Augen gehabt haben, beginnt man jetzt, die faktischen Auswirkungen der Industrialisierung auf die inneren Beziehungen des Haushalts zu untersuchen.
So war es z.B. eine Erlösung, als die Fabrik in Stourbridge (Worcestershire) in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts die nägelproduzierenden Haushalte schließlich beseitigte.[160] Mag die Geschichte des Haushalts allein auch nicht erklären können, warum die Produktion in Haushalten von der Produktion in Fabriken abgelöst worden ist, so kann sie mit Sicherheit erklären, warum die Menschen so bereitwillig, ja eifrig Fabrikarbeiter wurden. Nachdem sie zunächst die Einheit von Haushalt und Arbeit aufgegeben und sich als Väter kleiner "privater" Kernhaushalte in der gegenwärtigen hochindustrialisierten Welt eingerichtet hatten und ihr Einkommen in Form von Lohn bezogen (sehr bald gab es übrigens auch Mütter, die für Lohn arbeiteten), haben dann Mitglieder der Arbeiterklasse des 20. Jahrhunderts eine vollkommen neue Sozial- und Familienordnung geschaffen. Das war ein Sieg über die traditionale Sozialordnung Westeuropas, der ebenso unumkehrbar zu sein scheint, wie der ganze Prozeß der Modernisierung. Es kann also festgestellt werden, daß die Form der privaten Familie von der Masse der Menschen adaptiert und zum bestimmenden charakteristischen Merkmal der hochindustriellen Sozialordnung der entwickelten Länder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geworden ist.[161]

2.4.2 Durch Kindergärten

Die soziale Not am Beginn der Industrialisierung hatte besonders harte Auswirkungen für die Kinder der Fabrikarbeiter und Arbeitslosen. Wie die Massenverwahrlosung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Westeuropa zeigt, sind die Kinder der sozialen Unterschicht durch den mit der Industrialisierung einsetzenden

Pauperismus am stärksten betroffen. An verschiedenen Stellen und aus unterschiedlichen Motiven sucht man gegen diese Kinderverwahrlosung durch Einrichtungen vorschulischer Erziehung vorzugehen. Es entstehen verschiedene private Einrichtungen vorschulischer Art mit sozialpädagogischen Zielsetzungen: Aufbewahrungsanstalten und Kleinkinderschulen. In Deutschland wird bereits im Jahre 1802 eine "Aufbewahrungsanstalt" für verwahrloste Kinder eröffnet. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts werden in Deutschland an vielen Stellen Kinderbewahranstalten eingerichtet. Dies geschieht teils aus christlich-humanitären Motiven, teils aber auch um die Mütter dieser Kinder als Arbeiterinnen beschäftigen zu können. Nach dem Vorbild der englischen Kleinkinderschulen bilden später religiöse Unterweisung und Spiel den Inhalt der vorschulischen Einrichtungen.

Einen allgemeinen Durchbruch und Verbreitung erlangt die vorschulische Erziehung nach der Gründung des ersten "Kindergartens" durch Friedrich Fröbel (1782-1852) im Jahre 1840. Es folgt eine rasche Verbreitung des Kindergartens in ganz Deutschland und bald auch im Ausland. Nach einem kurzen Verbot der Kindergärten in Preußen im Anschluß an die Revolution verbreiten sich die Kindergärten um so rascher in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in ganz Deutschland.
Fröbel wollte mit seinen Kindergärten nicht primär der Massenverelendung begegnen. Vielmehr verstand er die Einrichtung als pädagogische Maßnahme zu einer neuen, kindgemäßen und religiösen Erziehung. Die Erkenntnis des pädagogischen Wertes der neuen Kindergärten löst intensive Bemühungen der liberalen und sozialistischen Kräfte aus, Kindergärten für alle Kinder aller Volksschichten einzurichten. Die Kindergärten erfassen bei ihrer Gründung nur die Kinder bürgerlicher Familien. Die Arbeiterfamilien schicken ihre Kinder weiterhin in die schon vor den Kindergärten bestehenden und meist von den christlichen Kirchen eingerichteten und im Gegensatz zu den Kindergärten beitragsfreien Kinderbewahranstalten. So fordern besonders während und nach der gewaltigen industriellen Expansion der sechziger Jahre die Begründer der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, Karl Liebknecht und August

Bebel, gerade auch für die Kinder der sozialen Unterschicht die Einrichtung von Kindergärten.[162] Schließlich entstehen dann auch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts Volkskindergärten. Diese bilden sich aus den ursprünglichen Kinderbewahranstalten, die die Methoden der Kindergärten, Spielgaben und pädagogische Zielsetzung übernehmen. So werden aus den Kinderbewahranstalten erzieherisch orientierte Einrichtungen. Zwar wird in diesen Volkskindergärten die Erziehung zu Ordnung und Sauberkeit besonders betont. Das bringt ihnen den Vorwurf ein, daß die Kinder im Sinne eines gewünschten künftigen Arbeiterverhaltens erzogen werden sollen.[163] Aber erst auf diese Weise wird aus der ursprünglich bürgerlichen Kindern vorbehaltenen allgemein-pädagogischen Einrichtung eine sozialpädagogische Institution, die der drohenden Massenverwahrlosung der Kinder der sozialen Unterschicht entgegenwirkt. Die Mängel der familiären Kleinkindererziehung werden hier erstmals zum Teil ausgeglichen.
An der Wende zum 20. Jahrhundert gründet die italienische Ärztin Maria Montessori (1870-1952) pädagogisch anders orientierte Kindergärten, die bald in Westeuropa und später in der ganzen Welt verbreitet werden. Individualisierung, Konzentration, Selbständigkeit sind Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik, die über den Kindergarten hinaus in die schulische Arbeit hineinreicht.

Lernen, in der Regel in der Form des Spiels, galt schon damals wie auch heute allgemein als Aufgabe dieser Institution. Aktivitäten und Interessen, die den Kindern Freude machen, werden dabei vorsichtig erweitert und gelenkt. So werden vielfältige neue Lernerfahrungen zugänglich gemacht, besonders in kognitiven, emotionalen und sozialen Funktionsbereichen, die oft in der heutigen isolierten Kleinfamilie zu kurz kommen. Das Kind kommt zu einer echten Horizont- und Lebenswelterweiterung. Zu den wichtigsten Lernfeldern für den Kindergarten werden gezählt: Spielerziehung, Sozialerziehung, dabei auch gewaltlose Konfliktbewältigung, religiöse Erziehung, muttersprachliche Förderung, Natur- und Sachbegegnungen, frühmathematische Übungsfelder, bildnerisches Gestalten, Musik und Bewegung, lebenspraktische Erziehung, Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung. In all die-

sen Bereichen sollen Ausdruck und Verstehen, soll allgemeine Leistungsfähigkeit entwickelt werden. Daher gilt als (inzwischen erreichbares) bildungspolitisches Ziel, daß für jedes Kind im Kindergartenalter ein Platz zur Verfügung stehen soll. Daß es neben den von der öffentlichen Hand getragenen auch viele Kindergärten gibt, die von nichtöffentlichen bzw. privaten Trägern, von Kirchen und Betrieben, unterhalten werden, entspricht den Strukturen unserer Gesellschaft, auch dem Bedürfnis nicht weniger Eltern. Pluralität, Konkurrenz, Wahlmöglichkeit für die Eltern können auch qualitativer Entwicklung zuträglich sein. Prinzipiell sollen Kindergärten elterliche Erziehung ergänzen, nicht verdrängen. In diesem Zusammenhang ergibt sich die Notwendigkeit des Ausbaus der Elternbildung, da die Vorschul- bzw. Frühpädagogik eine entscheidende Verbesserung nur durch die Förderung aller an ihr beteiligten Erzieher gewinnen kann. Insbesondere ist eine Hebung der Chancengerechtigkeit ohne frühe (z.B. durch Erziehungslehre in den Schulen) und breite (auch für Unterschichtseltern attraktive) Elternbildung aussichtslos. Neue Kindergartenversuche stellen auch auf direkte Mitwirkung von Eltern bei der pädagogischen Arbeit im Kindergarten ab. Da eine öffentliche Kontrolle von Inhalten und Formen des Bildungsgeschehens durch den Gesamtzusammenhang mit der allgemeinen Grundschule unumgänglich ist, da insbesondere der gleitende Übergang in die Formen schulischen Lernens für die Fünfjährigen und da der Zusammenhang der Curricula (Ziel- und Lehrpläne) zwischen Elementarbereich (Kindergarten) und Primärbereich (Grundschule) gesichert werden muß, legt der Bildungsgesamtplan fest: "Die Zuständigkeit für die Curricula im Elementarbereich wird den Kultusministerien zugewiesen" (S. 20).

Unter dem Namen "Kinderläden" werden in jüngster Vergangenheit (in der Hauptsache psychoanalytisch und sozialistisch orientierte) Versuche unternommen, die triebbefreiend, selbstregulierend, antiautoritär wirken wollen. Auf die allgemeinen Kindergärten wirken anregend das Hinterfragen herkömmlicher Erziehungsziele und -methoden, die Beteiligung der Eltern, elterliche Selbsterfahrungsgruppen, Öffentlichkeitsarbeit (z.B. im Zusammenhang mit Kinderspielplätzen).Nicht wenige sozialistisch orientierte Kinder-

läden sind später von der antiautoritären zur "proletarischen" Erziehung mit gezielter Erziehung zum Klassenkampf übergegangen.

Von hoher Bedeutung für Kinder mit verzögerter Entwicklung sind Schulkindergärten, für Kinder mit Behinderungen und Schädigungen die Sonderkindergärten. In Schulkindergärten werden Kinder aufgenommen, die dem Alter nach schulpflichtig, aber noch nicht schulreif sind. Sie sind häufig den Grundschulen zugeordnet. Die Sonderkindergärten stehen in nächstem Zusammenhang mit den speziellen Sonderschulen. Die frühe Betreuung behinderter Kinder ist besonders wichtig, damit die fruchtbaren Phasen der frühen Kindheit nicht ungenutzt für entscheidende Entwicklungen, besonders im sprachlichen, instrumentellen und sozialen Bereich, verstreichen. Der musisch-kulturelle Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan weist auf die mögliche und notwendige Sonderförderung von Begabungen, auch schon im Elementarbereich (z.B. durch Musikschulen), hin.

2.4.3 Durch Schulen

Der wirtschaftliche Liberalismus des Staates verhindert in Westeuropa am Beginn der Industrialisierung fast jedes staatliche Eingreifen in die Sozialstruktur der Gesellschaft, um die Massenverelendung zu beseitigen. Eine Ausnahme bildet die Sorge des Staates für den Auf- und Ausbau des öffentlichen Schulwesens. Obwohl die Entfaltung des Schulwesens vielfach nicht primär sozialpädagogisch gemeint ist, wirkt sie sich doch vielfach auf die Dauer so aus.

Gertrud Bäumer hat schon 1929 auf den ursprünglich sozialpädagogischen Charakter der Volksschule hingewiesen, wie er sich gerade am Beginn der Industrialisierung zeigt:

"An sich ist die Schule natürlich auch - und erst recht - eine sozialpädagogische Schöpfung. Ursprünglich hat ihr sogar, vor allem der unentgeltlichen öffentlichen Volksschule (Armenschule), die Eigenschaft angehaftet, der von der Gesellschaft gestellte

Ersatz und die Ergänzung der unzulänglichen Leistung der Familie zu sein, 'Nothilfe'."[164]

Diese "Nothilfe" ist anfangs auch vom Staat u.a. sozialpädagogisch gemeint. Erst als im Laufe des 19. Jahrhunderts die Volksschule zur "normalen" Einrichtung wird, verliert sie ihren Nothilfecharakter, wird von einer sozialpädagogischen zu einer allgemeinpädagogischen Einrichtung. Sie beschränkt sich auf die Bildungsaufgaben überläßt die sozialpädagogischen Probleme der Erziehungsfürsorge. Die Schule wird dadurch einheitlicher, weil sie sich jetzt ungeteilt der Bildungsaufgabe zuwenden kann.

"Allerdings muß dabei in Betracht gezogen werden, daß die Schule diese Einheit nur durch eine gewisse Verengung erreichen konnte, dadurch, daß sie im wesentlichen 'Lehranstalt' wurde und um der fachlichen Durchbildung dieser engeren Aufgabe willen und von ihr hingenommen bewußt und unbewußt ausschloß, was jenseits ihrer Lehraufgabe lag. Schon der Name 'Lehrer' ist dafür charakteristisch. Es kann hier nur zunächst darauf hingewiesen werden, daß möglicherweise diese z.B. von Pestalozzi nicht gewollte Verengung einmal wieder gelockert wird, und daß in einer späteren Entwicklung, nachdem die soziale Erziehungsfürsorge sich selbst ausgestaltet, durchgebildet und abgerundet hat, sie mit der Schule von neuem in einer Synthese zusammenwachsen wird."[165]

Diese Prognose hat in unserer Zeit neue Aktualität, da die Schule sich immer mehr auch vor soziale und sozialpädagogische Aufgaben gestellt sieht.
Der Ruf nach der Verantwortung des Staats im 19. Jahrhundert zur Behebung der sozialen Notsituation veranlaßt den preußischen Staat zur Unterstützung privater Nothilfen und fürsorgerischer, sozialpädagogischer Bemühungen. Schon Ende der 20er Jahre werden Beamte angewiesen, soziale Notsituationen zu untersuchen, darüber zu berichten und Hilfsmaßnahmen zu unterstützen. Die eingehenden Berichte werden anschließend in den Jahrbüchern des Gefängniswesens und des preußischen Volksschulwesens veröffentlicht. Doch die wichtigste Hilfsmaßnahme des Staates gegenüber der wachsen-

den sozialen Not der Bevölkerung ist der Ausbau des Schulwesens. Auch wenn der Staat in dieser Zeit das öffentliche Schulwesen vielfach aus ganz anderen als sozialpädagogischen Motiven fördert (aus ökonomischen, gesellschafts- und bildungspolitischen etc.), so wirkt sich doch gerade der Aufbau der Volksschule für die ärmeren Schichten auf die Dauer positiv aus. Zunächst aber stößt die Schule mit ihrem Anspruch auf den heftigen Widerstand der Industrie.
"Der Ausbau der Volks-, Gewerbe- und Realschulen machte ständige Fortschritte, aber der Konflikt mit den Interessen der Fabrikanten und der auf diese angewiesenen Arbeitereltern wurde dadurch nicht behoben, sondern nur hinausgeschoben: der Anspruch des Staates auf eine allgemeine Volkserziehung machte tatsächlich vor den Toren der Fabriken und den Hütten der Heimarbeiter halt."[168]

Das preußische "General-Landschul-Reglement" von 1763 hat zwar zum ersten Mal die allgemeine Schulpflicht mit der Volksschulordnung verbunden und eine seminaristische Lehrerbildung vorgesehen, aber die Durchführung dieser Bestimmungen bleibt weitgehend auf die größeren Städte beschränkt; auch das "Allgemeine Landrecht" von 1794, das alle Schulen und Hochschulen Preußens zu staatlichen Anstalten erklärt und sie damit grundsätzlich allen Gruppen der Bevölkerung erschließt, ändert an der begrenzten Realisierung des Schulbesuchs wenig. Die beginnende Industrialisierung aber bringt geradezu einen Rückschlag: Die Kinder der Fabrikarbeiter werden in den Arbeitsprozeß miteinbezogen, so daß für den Schulbesuch meist keine Zeit übrig bleibt. Aber auch in weniger industrialisierten Staaten, wie in Bayern und Österreich, wird der Volksschulbesuch nicht streng gehandhabt.

Schon am Ende des 18. Jahrhunderts haben viele Staaten sogen. Industrieschulen für die Kinder der Armen eingerichtet (allein in Böhmen gibt es um 1800 über 600 solcher Schulen). In ihnen werden diese Kinder nicht nur im Rechnen, Schreiben und Lesen unterrichtet, sondern leisten auch "produktive" Arbeit durch

Spinnen und Weben, Stricken und Nähen, Feld-, Garten- und Waldarbeit. Sie sollen auf ihren künftigen Stand als Industriearbeiter und die zugehörigen Tätigkeiten vorbereitet und rechtzeitig an Fleiß und Sorgfalt gewöhnt werden. Die Aufklärung unterstützt die Einrichtung von Industrieschulen durch den Gedanken einer Erziehung zu nützlicher Tätigkeit (im Gegensatz zu Müßiggang und Bettelei), und der Pietismus fügt das religiöse Motiv einer "gottgefälligen" Beschäftigung mit den "Tugenden" des Fleißes und Gehorsams dazu. Obwohl die Kinder in diesen Schulen vielfach ausgenützt werden, bedeutet ihre Einrichtung dennoch für viele die Rettung vor dem äußersten Elend, zumal die Heranwachsenden hier einen sicheren Arbeitsplatz finden."[169]

Erst die Einsicht des Staates in den engen Zusammenhang von sozialer Not bzw. Massenverarmung und Bildungs- oder Ausbildungsstand der Bevölkerung führt seit den Stein-Hardenbergischen Reformen in Preußen zu einem Auf- und Ausbau des Schulwesens und zu strengerer Einhaltung der Schulbesuchspflicht. Die neuhumanistischen Bildungsideen HUMBOLDTs und SCHLEIERMACHERs verdrängen ebenso wie das sozialpädagogische Denken PESTALOZZIs allmählich die utilitaristischen Bildungsbestrebungen der Aufklärung. Dem Menschen nicht nur Fertigkeiten für seine spätere Tätigkeit zu vermitteln, sondern seine Persönlichkeit zu bilden, so daß er Arbeit und Freizeit, Beruf und Familie, Industrie und Kultur in ein neues Verhältnis zueinander setzen und sich verantwortungsbewußt darin verhalten kann, ist das neue Bildungsziel. Die neuen Lehrerseminare und Präparanden-Anstalten bilden künftige Volksschullehrer mit dieser Zielsetzung aus. Allein in Preußen gibt es um 1840 schon 45 solcher Lehrerseminare. Drei Jahre dauert die Ausbildung nach einer ebenso langen Präparandenzeit. Im Mittelpunkt steht eine heimatorientierte Volksbildung, durch die in breiten Volksschichten die industriebedingte "Entwurzelung" überwunden werden soll. Ein aufklärerischer Liberalismus bestimmt die Seminare wie die Volksschule. Sport und Zeichnen zählen ebenso zum obligatorischen Fächerkanon wie die sogen. Realien (Naturwissenschaften, Erdkunde, Geschichte). Erst die Revolution von 1848 und die anschließende restriktive Politik bringen eine vorübergehende, wenn auch tiefgreifende

Unterbrechung in den Aufbau des Schulwesens. Der liberale Geist der Schulen wird von den Regierenden für die Revolution verantwortlich gemacht. 1854 reduzieren die Stiehl'schen Regulative in Preußen den Volksschulunterricht auf Rechnen, Deutsch, Religion und Gesang. Diese Einschränkung und entsprechende Verschulung der Lehrerseminare bedeuten einen Rückschlag für die Schulentwicklung, von dem sich die Schulen erst langsam erholen, als 1872 die Regulative durch die "Allgemeinen Bestimmungen" über das Schulwesen wieder aufgehoben werden.
Die besondere Bedeutung der allgemeinen, verpflichtenden Grundschule besteht darin, daß sie von ihren Anfängen an außer den elementaren Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, was zur Teilnahme an den wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Möglichkeiten unserer Zeit unerläßlich ist, auch andere Zwecke erfüllte: sie entlastete die Eltern von Erziehungsaufgaben und von der Vorbereitung der Kinder auf "höhere" Schulen; gesellschaftlich dient sie der Sozialisation und Disziplinierung; der Wirtschaft liefert sie vielseitig brauchbare Kräfte. Der Staat nutzt sein (nicht in allen Ländern der Erde gegebenes) Schulmonopol meist zur entsprechenden politischen Sozialisation. Die Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften suchen im Maße ihres öffentlichen Einflusses ihre Lehre und Weltanschauung über die Primarschulen zu verbreiten. In der Verflechtung so vieler (und relativ stabiler) Motive liegt begründet, daß man in der Grundschule eine der dauerhaftesten pädagogischen Institutionen vor sich hat.

Die einheitliche obligatorische staatliche Grundschule für alle Kinder "der vier untersten Jahrgänge" wurde in Deutschland 1920 mit dem Reichgrundschulgesetz verankert. Sie ist seither Teil der Volksschule und dient zugleich der Vorbereitung zum Eintritt in "weiterführende" Schulen. Die "Reformpädagogik" gewann auf die Grundschule besonders starken Einfluß: Kindgemäßheit, Kunsterziehung, Gesamtunterricht, Heimatprinzip wurden wichtig und traten neben die älteren intellektuellen und moralischen Akzente. Ideen "umfassender" schulischer Förderung aller kindlichen Kräfte und der Umgestaltung der Schule von der "Unterrichtsanstalt" zu einem "eigenen Lebensraum" für das Kind[168]

griffen Platz. Hinzukommende psychologisch-pädagogische Vorstellungen von "ruhig reifender Kindheit" ließen den Deutschen Ausschuß noch 1962 selbstzufrieden sprechen von der grundsätzlich fertigen, "behutsam" kindliche "Entwicklungen" begleitenden Grundschule.[169]

Im Laufe der sechziger Jahre kommt es zur Kritik der Grundschule. Die Inhalte des Unterrichts erscheinen als veraltet, als zu harmonistisch, romantisch und literarisch, zu wenig die industrielle Arbeitswelt und ihre Probleme aufgreifend. So wird ein neuer "Primarbereich" anstelle der alten Grundschule gefordert.

Aus der Volksschuloberstufe ist die Hauptschule hervorgegangen. Sie beginnt mit der fünften Jahrgangsstufe und endet nach der neunten oder einer freiwilligen zehnten Jahrgangsstufe. Die vom Deutschen Ausschuß konzipierte Hauptschule will im Gegensatz zur Ideologie der "volkstümlichen Bildung" bewußt Rationalität und eine zeitgemäße Allgemeinbildung, die der modernen Arbeitswelt entspricht: "Arbeitslehre" und eine lebende Fremdsprache (Englisch) werden obligatorisch; Mathematik wird vertieft und erweitert. Die Möglichkeiten der psychischen Pubertät sollen in dieser "Jugendschule" bewußt genützt werden. Um überall Jahrgangsklassen einführen und wenigstens in zwei Niveaus (A,B) differenzieren zu können, mußten auf dem Lande zahlreiche Mittelpunktschulen errichtet, mußten konfessionelle und geschlechtsspezifische Organisationsprinzipien (und ihre rechtlichen Grundlagen) abgebaut werden. Auf dem A-Niveau kann nach dem 10. Schuljahr ohne Zeitverlust ein qualifizierender Abschluß (Sekundarabschluß I) wie an der Realschule erreicht werden. Aber auch der (z.B. in Bayern 1970) eingeführte qualifizierende Hauptschulabschluß mit zentral geleiteter Prüfung nach dem 9. Schuljahr wird im Bereich der beruflichen Ausbildung zunehmend geschätzt. Daß sich andererseits bei solcher A-B-Scheidung (wenn auch nur in den Niveaukursen) für "die B-Schüler" Probleme (Motivations- und Abstraktionsschwierigkeiten, Überforderungen, Verhaltensstörungen, Fremdsprachenschwierigkeiten) einstellen, war zu erwarten. Hier bietet sich ein Bewährungsfeld zugleich für die

Leistungsfähigkeit moderner wissenschaftlicher Pädagogik wie für die Leistungsfähigkeit hoch engagierter Erzieherlehrer: individuelle Leistungen mindestens in Teilbereichen zu steigern, praktisch-technische Orientierung und Unterstützung zu bieten ebenso wie adäquate Lern- und Arbeitstechniken, differenzierte Lernangebote, kleine Kurse, realistische Reduzierung des Fremdsprachenunterrichts, Mobilisierung über musisch-ästhetische und therapeutische Wege.

Zwischen den "niederen" "Elementar"-, "Trivial"- und "Volks"-Schulen einerseits und den "höheren" "Gelehrten"-Schulen oder Gymnasien andererseits entwickelten sich (besonders im 18. und 19. Jahrhundert) "Bürgerschulen", "Mittelschulen", "Realschulen", die alle mehr Bildung versprachen als die Volksschulen und mehr Berücksichtigung des praktischen, gewerblichen Lebens sowie der "Realien" als die Gymnasien. In diesem Sinne hat auch der Deutsche Ausschuß (1959) die (bei voll ausgebauter "Hauptschule" zwar als möglicherweise entbehrlich erkannte) alle zu "Mittlerer Reife" führende Schulen zusammenfassende "Realschule" empfohlen. Dieser dann über das Hamburger Abkommen (1964) etwas vereinheitlichte Sekundarschultyp hat seither die höchste Schülerzuwachsrate. Seine Attraktivität hat die pädagogische Theorie zu wenig beschäftigt. Die Realschule wird vierklassig (im Anschluß an die Orientierungsstufe) oder sechsklassig (die Orientierungsstufe einschließend) angeboten. Die nach dem 10. Schuljahr erwerbbare "Mittlere Reife" wurde einerseits durch die damit verbundenen "Berechtigungen", andererseits durch ein gerade im "Realschulabschluß" verhältnismäßig abgewogenes, Durchlässigkeit und aufbauende Studien dabei jedoch nicht verhinderndes Konzept, sehr beliebt. Wenn sich die steile Zuwachskurve der Schülerzahl inzwischen abflacht, so liegen die Ursachen in einer faktischen Ausdehnung des Realschulkonzepts in die auf diese Weise beliebter werdende Hauptschule (A-Züge) wie in die unteren und mittleren Schuljahre vieler Gymnasialtypen.

Diese Situation erleichtert zugleich die Schulversuche mit, bzw. die Einführung von Gesamtschulen, deren Zunahme ebenso die Zuwachsrate der Realschulen bremst. Anerkannte Vorzüge der Real-

schulen liegen in der Vielzahl der neben einer verbindlichen Fremdsprache und den üblichen Pflichtfächern wie in Überleitungsangeboten, z.B. Anschlußklassen zur Oberstufe des Gymnasiums. Die beachtliche Leistung der Realschule hängt mitunter zusammen mit günstigen institutionellen Verbindungen zu Gymnasien wie zu Hauptschulen. Andererseits darf zum Versuch ihrer Erklärung vermutet werden, daß sie Wege z.B. wie die Tätigkeit im Realschullehrerberuf eine Ausgewogenheit zwischen wissenschafts-orientierter, gesellschafts-orientierter und jugend-orientierter Einstellung begünstigt, die der Vermittlungsaufgabe des Lehrers besonders entspricht.

Gymnasien heißen bereits die zentralen höheren gymnastisch-philologischen Bildungsanstalten hellenistischer Städte. Über Cassiodor und die Benediktiner kamen die antiken zusammen mit den christlichen Lehrplanelementen[170] in unser Jahrtausend. In ihm hat die in mehreren Schüben erfolgte Wiederbelebung der sprachlichen und anderen Kulturelemente der Antike und der biblischen Welt (vgl. Humanismus, Renaissance, Neuhumanismus) auch entsprechende Bildungsbelebungen im Lehrplan der höheren und hohen Schulen bewirkt, die zusammen mit der Stabilität der christlichen Kirche die bei aller Variabilität einmalige historische Identität dieses Schultyps zu verstehen erleichtert. In der Bundesrepublik Deutschland heißen Gymnasien die am Ende des 13. Schuljahres zur allgemeinen Hochschulreife führenden (meist neun-, zum Teil auch siebenklassigen) höheren Schulen mit wenigstens zwei obligatorischen Fremdsprachen. Neben den älteren altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Typen haben sich wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, technische, musische u.a. entwickelt. Die (abnehmende) Bedeutung der Typisierung wird durch die KMK-Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (vom 7.7.1972) weiter vermindert. Offene Probleme, besonders der Oberstufenreform sind: Berufsentscheidung/Studienwahl, Vereinsamung, Lernen von Arbeitsausdauer und Selbstorganisation des Lernens, Fähigkeit zu längerfristiger Orientierung und Planung. Die Oberstufenreform bringt bewußt individualisierende,

enttypisierende, zur Hochschule überleitende Tendenzen besonders zur Geltung.Gegner des Gymnasiums fürchten durch solche Reform die dauernde Separation von den berufsbezogenen Bildungsgängen im Sekundarbereich II, obgleich diese nicht mit der Reform notwendig verbunden ist, im Gegenteil: Die Annäherung zur Integration kann nur sinnvoll und gut sein, wenn beide Schultypen in sich gut arbeiten.

Zu besonders leidenschaftlicher Auseinandersetzung kam es um die durch die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates "Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" (1969) in der Bundesrepublik Deutschland entstandene, die Sekundarschulen integrierende Schulform, bei deren Einführung sich Elemente und Motive der amerikanischen Highschool, der englischen Comprehensive School, der schwedischen Schulreform und sozialistischer Einheitsschulen mischten. 1974 besuchten 3 % der Schüler der Sekundarstufe I Gesamtschulen. Integrierte Gesamtschulen bestanden im gleichen Jahr: 65 in Hessen, 19 in Nordrhein-Westfalen, 18 in Berlin, 11 in Niedersachsen, einige auch in anderen Bundesländern (meist Versuchsschulen). In der Gesamtschule werden alle Schüler in der Regel in der 5.-10. Jahrgangsstufe (gelegentlich auch darüber hinaus) zusammen unterrichtet. Die seltene voll integrierte Oberstufe der Gesamtschule vermittelt Qualifikationen für den unmittelbaren Berufseintritt wie Qualifikationen für ein Studium. Gesamtschulen sollen möglichst als Ganztagsschulen eingerichtet werden. Die für den Schüler von Jahr zu Jahr zunehmende Differenzierung in Fachleistungs- (A-, B-, C-) Kurse in den Hauptpflichtfächern (vor allem Mathematik, Fremdsprachen, Deutsch) wird durch Liftkurse (zur Ermöglichung der Höherstufung) und durch Stützkurse (zur Verhinderung der Abstufung) ergänzt. Mehrfachangebote, Kurswechsel und differenzierende Kursniveaus sichern höhere "Durchlässigkeit" als im herkömmlichen System. Das erwartete Ausmaß "sozialer Integration" zwischen gesellschaftlichen "Schichten" wird durch das Leistungskurssystem andererseits ziemlich unmöglich. Gemeinsames Schulleben haben alle Jugendlichen im "Kern-Unterricht" (häufig in Sozialkunde, Geschichte, Erdkunde, Literatur, Kunst, Musik,

Sport). In Gesamtschulen kommt der höhere öffentliche Aufwand (z.B. an Einrichtungen und hochqualifizierten Fachlehrern) allen Schülern zugute. Die Wahl der Kurse und damit die "Auslese" wird weniger von den Eltern, mehr von den Lehrern gesteuert. Es streben mehr Mädchen und mehr Land- und Unterschicht-Kinder anspruchsvollere Schulabschlüsse an. Eigene Berater-Lehrer helfen dem einzelnen Schüler bei der Orientierung. Um Leistungsdifferenzierung und breit gesteuerte Wahlangebote voll zu ermöglichen, sind große Schulkörper (2000-4000 Schüler) unerläßlich, die allerlei Probleme bringen, aber auch neue Lernerfahrungen (z.B. unpersönlicher, "politischer") Organisation und Konfliktaustragung.

Sogenannte kooperative, additive Gesamtschulen oder Schulzentren sind räumlich in einem Schulkomplex zusammengeführte traditionelle (Sekundar-)Schulen, die in begrenzten Kooperationsformen (durch gemeinsame Einrichtungen, Orientierungsstufen, auch Einzelkurse) die Durchlässigkeit verbessern. Beim Errichten von neuen Schulbauten wird die wenigstens räumliche Angrenzung von Schulen im sekundaren Bereich (Schulzentren) von Gegnern wie von Befürwortern der Gesamtschulen für sinnvoll erachtet. Gesamtschulen bleiben meistens im "allgemeinbildenden" (d.h. getrennt vom "berufsbildenden") Bereich auch in weiter ausgreifenden Versuchen, wie der "Laborschule" (einer Gesamtschule für Kinder vom Vorschulalter bis zur 10. Klasse) und dem zugeordneten "Bielefelder Oberstufenkolleg" (Verbindung zur Hochschule).

Berufsschulen lassen sich nach ihrer pädagogisch-didaktischen Zielsetzung ordnen:[171]

1. bei der Ausbildung mitwirkende Schulen: Berufsschule im engeren Sinne
2. auf eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit vorbereitende Schulen: Berufsfachschulen
3. auf eine berufliche Erstausbildung aufbauende Schulen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung: Fachschulen
4. studienqualifizierende wirtschaftsbereichsbezogene Schulen: Fachoberschulen, Fachgymnasien, Berufsaufbauschulen.

Regelformen:

1. die Berufschule im Anschluß an die Hauptschule dauert drei Jahre (neun Schulstunden an 1-1 1/2 Schultagen je Schulwoche). Sie ist meist speziell berufsqualifizierend und verwendet entsprechend dafür 60 % der Unterrichtszeit. Es wird eine Jahrgangs-Stufung ausgehend von berufsfeldbezogener Grundausbildung und zunehmender Spezialisierung in den folgenden Jahren in Angriff genommen.
2. Berufsfachschulen sind 1-3jährige Vollzeitschulen.
   a) im Anschluß an die Hauptschule (z.B. für Hauswirtschaft und Kinderpflege, für Krankenpflegehilfe, für Maschinenbau)
   b) im Anschluß an einen mittleren Bildungsabschluß (meist zweijährig); vermitteln abgeschlossene berufliche Ausbildung (z.B. für Krankengymnastik, für technische Assistenten).
3. Fachschulen schließen an abgeschlossene berufliche Erstausbildung und zusätzliche Berufsausübung an. Bei Vollzeitunterricht dauert der Bildungsgang ein halbes bis zwei Jahre (z.B. viersemestrige Technikerschulen, ein- bis zweisemestrige Meisterschulen, Fachschulen für verschiedene Einzelhandelszweige, für Drogisten, für Sozialpädagogik).
4. Fachoberschulen bauen auf Realschulabschluß auf und führen in zwei Jahren Vollzeitunterricht in einer Fachrichtung (z.B. gewerblicher, kaufmännischer, hauswirtschaftlicher, sozialpädagogischer, landwirtschaftlicher Fachrichtung) zur Fachhochschulreife.
5. Berufsaufbauschulen führen in einjährigem Vollzeitunterricht nach abgeschlossener Berufsausbildung zur Fachschulreife (die dem Realschulabschluß gleich gewertet wird).

In vielen Berufsschulen gibt es auch entsprechend länger dauernde Teilzeit- (z.B. Abend-)Schulen.

Berufsschulen müssen eng mit dem "Beschäftigungssystem" besonders der Wirtschaft zusammenarbeiten. Die Schüler werden im "dualen System" zeitlich überwiegend im Betrieb ausgebildet. Über-

betriebliche Lehrwerkstätten übernehmen zunehmend diesen Teil der Ausbildung. Kammern und Innungen wirken bei den Abschlußprüfungen (nicht selten maßgeblich) mit. Die Berufsschultage werden (bei Splitterberufen überörtlich) zunehmend in zwei- bis dreiwöchigem Blockunterricht zusammengefaßt.

Das umstrittene Ziel, Berufsbildung mit gymnasialer Oberstufe integrierend zu verbinden, wird z.B. in der "Kollegstufe Nordrhein-Westfalen" erprobt.

2.4.4 Durch sonderpädagogische und sozialpädagogische Institutionen

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde das Schulwesen unter sozialpädagogischem Aspekt ergänzt: Durch Sonderschulen und Hilfsschulen. Das Sonderschulwesen gliedert sich von Anfang an in Schulen für Kinder mit unterschiedlichen Gebrechen: In Gehörlosenschulen, die es vereinzelt schon vor der französischen Revolution gab, Blindenschulen, die um 1800 entstanden, Körperbehindertenschulen, die in den 30er Jahren auftauchten, Sprachheilschulen, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts eingerichet wurden, Schwerhörigen- und Sehbehindertenschulen, die sich erst am Beginn des 20. Jahrhunderts aus den Gehörlosen- und Blindenschulen ausgliederten. Die erste Hilfsschule für schwach begabte Kinder wurde 1881 in Braunschweig gegründet, obwohl schon lange vorher einzelne Pädagogen sich mit der Erziehung Schwachsinniger befaßt hatten. Um 1900 gab es bereits in 90 deutschen Städten insgesamt 389 Hilfsschulen, die zusammen etwa 8000 Schüler zählten. Während bis dahin schwachsinnige und schwach begabte Kinder die Hilfsschulen besuchten, wurden nach der Jahrhundertwende auch andere, z.B. Gehörgeschädigte, psychisch gestörte, assoziale etc. aufgenommen, was den Charakter der Hilfsschulen grundlegend änderte.

Erziehung und Pädagogik, die sich um Kinder mit seelisch-geistigen und körperlichen Behinderungen bemühten, indem sie versuchten, die Behinderungen zu reduzieren, die Kinder zu heilen, wurden in früheren Jahrzehnten als "Heilpädagogik" bezeichnet. Da diese Erziehung je nach Behinderung besondere Verfahren und Mittel der Bildungshilfe oder Kompensation erfordert, trat der Name "Sonderpädagogik" daneben. Schließlich kam das Konzept der Rehabilitation hinzu. Gegenwärtig wird Sonderpädagogik oder Behindertenpädagogik gesehen von den "Erschwerungen des Lernens und der Sozialisation" her, "denen mit pädagogischen Mitteln zu begegnen ist".[172] Die Relativität des Behinderungs-Phänomens wird heute betont. Die verbreitete Leitvorstellung, 6-7 % der Kinder im Vollzeitschulalter könne man als sonderschulbedürftig ansehen (KMK 1972), ist daher problematisch. Eine prozentuale Festlegung fordert Kritik heraus, weniger bei unabänderlichen organischen Schäden mehr und berechtigt aber bei Zusammenhängen mit sozioökonomischen Verhältnissen. In Grenzfällen zwischen Sonderschulbedürftigkeit und Normalschulfähigkeit wird daher zunächst die Aufgabe der allgemeinen Schule betont, "nicht eindeutig sonderschulbedürftige Kinder durch Differenzierung bestmöglich zu fördern" (KMK 1972). Der Bildungsgesamtplan sieht besondere Förderungsmaßnahmen zur Vermeidung von rigiden Auslese-prozessen im allgemeinen Bildungswesen vor und gegen den isolierenden Trend auch Einrichtungen von Schulversuchen zur Erprobung von Unterrichtsverfahren und Organisationsformen zur Förderung behinderter Schüler im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen. Die sonderpädagogisch bedürftigen behinderten Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik nehmen zu. Eine vermehrte Ausbildung von Sonderpädagogen ist daher sinnvoll und unabhängig davon, ob man künftig bestimmte Behinderungen mehr in oder außerhalb allgemeiner Schulen (durch Sonderklassenbildung) oder Klassen (durch Sondergruppen- und -einzelförderung) behandeln will. Die derzeitige Ausbildung der Sonderschullehrer für je zwei Behinderungsarten (z.B. in Bayern für Lern- und Geistigbehinderte, Lern- und Körperbehinderte, Lernbehinderte und Verhaltensgestörte, Blinde und Sehbehinderte, Gehörlose und Schwerhörige) ist an der

institutionsisolierenden Tradition orientiert und könnte in Richtung auf teilweise Steigerung der Spezialisierung überprüft werden.

In der Sondererziehung sind Früherkennung und Frühförderung besonders wichtig. Dazu müssen Ärzte, Lehrer des Elementar- und Primarbereichs, Eltern und die Öffentlichkeit hinreichend über Symptome und Förderungseinrichtungen informiert werden. Sonderpädagogische Beratungsdienste sind oder werden (meist an Sonderschulen) eingerichtet. Sonderpädagogische Kindergärten und Vorschuleinrichtungen sind in allen Behinderungsfällen dringend zu empfehlen. Für Schwerhörige und Gehörlose ist schon in den ersten Lebensjahren Hausspracherziehung wichtig, bei der Fachpädagogen das Kleinkind regelmäßig besuchen und die Eltern anleiten. Daneben gibt es in der Frühberatung mehrmonatige Förderungen in "Wechselgruppen".

Nicht wenige Behinderte bedürfen auch besonderer beruflicher Ausbildung in Sonderberufsschulen und Sonderfachschulen. Manche Geistigbehinderte und Mehrfachbehinderte benötigen zeitlebens besondere Hilfe (z.B. die "Beschützenden Werkstätten" der von T.Mutters 1958 gegründeten "Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V."). Zu Behinderungen (z.B. Körperbehinderungen) kommt es heute vermehrt auch durch Verkehrs- und Betriebsunfälle oder Krankheiten, so daß auch rehabilitierende Einrichtungen im beruflichen und Weiterbildungsbereich "sonderpädagogische" Methoden benötigen, die über Herstellung beruflicher Befähigung hinaus dem Betroffenen zur inneren Stabilität verhelfen, seine Identität festigen, Selbstvertrauen (wieder-)aufbauen.

In einem "dritten Bereich" neben Familie und Schule bemühen sich eine Reihe von Institutionen um die Jugend, dabei besonders um gefährdete und auffällige Kinder und Jugendliche. Dieser Bereich wird "Sozialpädagogik" genannt. Die "Tendenzwende" vom Aspekt der Nothilfe zur Hilfe für die gesamte Jugend, die öffentlich-rechtlichen Bemühungen um Jugendwohlfahrt, Jugendfürsorge, Jugendschutz, allgemeine Jugendpflege und Jugendarbeit führen da-

neben zu dem Sammelbegriff "Jugendhilfe" (Bericht der Bundesregierung über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe 1965, 1968, 1972; Diskussionsentwurf eines Jugendhilfegesetzes 1973). Der Bildungsgesamtplan ordnet die Jugendhilfe und in ihm besonders die außerschulische Jugendbildung dem Bildungswesen zu.

Träger der Jugendhilfe:

a) öffentliche Träger sind die Städte und Landkreise, die je in einem "Jugendamt" das zentrale Organ haben; als überörtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe agieren die Länder mittels der Landesjugendämter und der obersten Landesjugendbehörden. Die Bundesregierung handelt über den Bundesjugendplan und das Bundesjugendkuratorium sowie über mehrere Bundesministerien (federführend das Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit) aufsichtführend, anregend und fördernd.

b) freie Träger sind die Wohlfahrtsverbände sowie die Verbände und Organisationen der Jugend. Unter den Wohlfahrtsverbänden sind hochorganisiert und aktiv: der Deutsche Caritasverband, Innere Mission und Hilfswerk der Evangelischen Kirche in Deutschland, Arbeiterwohlfahrt, Deutsches Rotes Kreuz, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband.
Die Leistungen dieser Verbände machen in den meisten Arbeitsbereichen mehr aus, als die öffentlichen Träger direkt erbringen können. Die Wohlfahrtsverbände werden von der öffentlichen Hand unterstützt.

Von den Jugendverbänden und -organisationen sind die größten nach ihrer Mitgliederzahl: die Deutsche Sportjugend, die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschlands, der Bund der Katholischen Jugend und die Gewerkschaftsjugend. Sehr aktiv sind auch die Pfadfinder, die politischen Jugendorganisationen und die studentischen Verbindungen und Organisationen. Zur Wahrnehmung gemeinsamer Interessen und zum "Wohl der deutschen Jugend" haben sich die Jugendverbände und -organisationen im Deutschen Bundesjugendring zusammengeschlossen. Hier leistet die Jugend selbst "Jugendarbeit".

Das Jugendamt besteht aus Jugendwohlfahrtsausschuß (als Repräsentant der pluralen "Öffentlichkeit"[173]) und der Verwaltung. Ihre Zusammensetzung und Aufgaben regelt das "Gesetz für Jugendwohlfahrt" (JWG) von 1961. Das Jugendamt hat vorrangig die Funktion, jungen Müttern und Eltern mit Erziehungsschwierigkeiten beizustehen, Verwahrlosung zu verhüten , darüber hinaus Jugend und Familie allgemein zu schützen und zu fördern. Es wird immer dann tätig, wenn der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird. Bei Gefährdung oder Schädigung der leiblichen, geistigen oder seelischen Entwicklung von Minderjährigen muß es einen Erziehungsbeistand bestellen, der die Eltern bei der Erziehung unterstützt und dem Jugendlichen mit Rat und Hilfe zur Seite steht. Die Eltern (Personensorgeberechtigten) werden bei erheblicher Entwicklungsgefährdung oder -schädigung Freiwilliger Erziehungshilfe (FEH) beistimmen. Wenn der Jugendliche "zu verwahrlosen droht oder verwahrlost ist" ordnet das Vormundschaftsgericht Fürsorgeerziehung (FE) an, "wenn keine andere ausreichende Erziehungsmaßnahme gewährt werden kann" (JWG § 64).

Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen, denen FEH oder FE "gewährt" wird, kommt in ein Erziehungsheim (manche kommen auch in geeignete Familien oder Ausbildungsstellen). Familiennahe oder wenigstens familienförmige Erziehungshilfe wird heute massenhaften und militärähnlichen Formen vorgezogen. Fürsorgeerziehung geht ständig zurück, die freiwillige Erziehungshilfe nimmt zu. 1969 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 438 Erziehungsheime (davon 229 für Kinder/Jugendliche bis zur Vollendung der Volksschulpflicht). Der Erfolg der Heimerziehung ist abhängig davon, ob der junge Mensch bereit ist oder wird, bei seiner Erziehung mitzuwirken, und von einem solche Mitwirkung erleichternden und motivierenden Verhalten der Heimerzieher sowie einer entsprechenden Strukturierung der Heime (kleinere Gruppen, Familien in Kinderdörfern, Wohngemeinschaften). Besser als Betonung der Isolierung sind Bewährungshilfe, berufliche Befähigung, sozialtherapeutische Hilfe, sind vor allem Bezugspersonen,die Vertrauen in junge Menschen setzen und sie ermutigen (vgl. Pestalozzi, Bosco, Makarenko, Flanagan). Zur Vermeidung der häu-

fig kritisierten Fehlleistungen der Jugendämter und Erziehungsheime wird heute für wichtig erachtet, daß die "öffentliche" Erziehung möglichst nicht "stigmatisiert" und dadurch eine "deliquente Karriere" einleitet."Die Sozialen Einrichtungen etablieren die Personenkategorien, die man dort vermutlich antreffen wird".[174] Stigma ist vor allem ein Attribut, das wir jemandem zuschreiben, das "zutiefst diskreditierend" ist[175], nicht eigentlich die "Eigenschaft" des Stigmatisierten. GOFFMANN unterscheidet drei Anlässe für Typen von Stigma: körperliche "Abscheulichkeiten", individuelle "Charakterfehler" und "phylogenetische" Stigmata (wie Rasse, Nation, Religion).

Gelingt dem sozial Gezeichneten keine Kompensation, Absetzung von deliquenten Kumpanen und Neu- "Definition" seiner Situation, so gerät er nicht selten in einen Teufelskreis, der sich bei sozial Auffälligen unter Umständen zur Kriminalität, zur "delinquenten Karriere" entwickelt, wobei die Eskalation der sich steigernden Disziplinierungsmittel im Gegenzug von seiten des Gezeichneten Akzeptierung der Marginalrolle (Außenseiter-, Randgruppenrolle), Aufbau marginaler Identität im Umgang mit Gleichstigmatisierten, auslösen kann. Eine nicht-stigmatisierende Gesellschaft und eine entstigmatisierende Jugendhilfe sind weit leichter zu wünschen als anzubahnen. Entdramatisierung (z.B. von Fehlverhalten) wäre ein Anfang. Der Gestrauchelte oder "Gefallene" braucht den Mut, sich erneut an der Vorstellung eines gelungenen Lebens zu messen, sich "Normalität" (nicht zu verwechseln mit starrer Konformität und Überangepaßtheit) zuzumuten. Er muß Gelegenheit erhalten, sich unter Ausnützung seiner positiven Möglichkeiten neu zu "definieren". Helfend bereit stehen sollten: Gesprächskreise, Selbsthilfegruppen, Beratungs- und Hilfsangebote, Sozialstationen, die nicht gleich "melden" müssen. Die Mitarbeiter der Jugendhilfe müssen in diesem Sinne ein neues Selbstverständnis entwickeln. Sie sollten über den Umgang mit der Jugend hinaus allgemein verbunden sein mit lokalen Initiativen und Aktivitäten. "Das Jugendamt muß so selbstverständlich in seinem Bezirk agieren wie früher der Pfarrer in seinem Sprengel mit seinen Gläubigen." [176] Im Jugendhilfegesetzentwurf wird im Sinne der Stigmatisierungsver-

meidung der Verwahrlosungsbegriff aufgegeben. "Entwicklungsgefährdung oder -störung" und "Verhaltensstörungen" bedürfen andererseits auch der Definition. Die Etikettierung in dieser Sprache signalisiert jedoch eine behutsamere, persönlichkeitsschonendere Einstellung zum "Gefährdeten". Wohngemeinschaften, sozialtherapeutische Jugendzentren, nachgehende Betreuung können nach heutiger Überzeugung Selbstentfaltung und Selbstverantwortung eher anregen als die alten, abkapselnden, strafenden und asketischen Formen.

Eine erhebliche Rolle mit wachsender Bedeutung spielen die Jugend- und Erziehungsberatungsstellen,nicht selten sinnvoll verbunden mit Ehe- und Familienberatungsaktivitäten, Mütter- und Elternschulen, gruppendynamischen Seminaren und Weiterbildungsaktivitäten für verschiedenste Erziehungsberufe.

2.4.5 Durch Hochschulen

Im modernen Hochschulsystem werden folgende Haupttypen unterschieden:[177]

a) wissenschaftliche Hochschulen (Universitäten, Technische Universitäten/Hochschulen, Pädagogische Hochschulen).
b) Kunsthochschulen (Hochschulen/Akademien für bildende Künste, Musikhochschulen).
c) Fachhochschulen (Fachhochschulen/Fachbereiche für Sozialwesen, Technik, Wirtschaft, Verwaltung, Gestaltung, Religionspädagogik Bundeswehrhochschulen). Sie vermitteln anwendungsbezogene wissenschaftliche bzw. künstlerische Bildung.
d) Gesamthochschulen (Zusammenschlüsse von Hochschulen verschiedener Art in einer Stadt oder Region in integrierter oder kooperativer Form). Über die Nutzung gemeinsamer Einrichtungen und Durchführung gemeinsamer Unterrichtsveranstaltungen hinaus sollen auch gemeinsame Studienabschnitte eingerichtet werden.

Zum "tertiären Bereich" im Sinne des Bildungsgesamtplanes zählen neben den Hochschulen auch "sonstige Ausbildungsstätten mit berufs

qualifizierenden Bildungsgängen". Zu diesen gehören bestimmte auf Sekundarabschluß II aufbauende Fachschulen und Höhere Fachschulen zur Ausbildung für Tätigkeitsbereiche z.B. in gewerblichen, kaufmännischen und technischen Berufen.

Wissenschaftliche Hochschulen haben einen Doppelcharakter:

a) Sie sind wissenschaftliche Institutionen; ihre erste Hauptfunktion ist Forschung. Das Forschungssystem hat andere Elemente und bedarf zur Funktionalität anderer Rahmenbedingungen als das Bildungssystem.
b) Sie sind Bildungsinstitutionen; ihre zweite Hauptfunktion ist Lehre. In dieser Teilaufgabe unterscheiden sie sich nicht prinzipiell von anderen berufsqualifizierenden Institutionen. Nur in dieser Funktion ist das "wissenschaftliche Personal" als "Hochschullehrer", sind Studenten als "Hochschüler" richtig etikettiert.

2.4.6 Durch Erwachsenenbildungs-Institutionen

Die Erwachsenenbildung ist schon 100 Jahre lang bekannt. Früher war es die Ausbildung der mangelhaft gebildeten Leute. Sie war darauf angelegt, den gescheiten, aber armen Menschen jene Bildung, welche ihre reichen Zeitgenossen in ihrer Jugend erhielten, zu vermitteln. Die dauernde Weiterbildung von bestausgebildeten Leuten beschränkte sich bis zum Zweiten Weltkrieg auf das Militär.

Heute ist sie der expansivste Teil unseres Bildungssystems und in allen Berufssparten allgemein üblich.

Eine der Folge der Erwachsenenbildung ist, daß jetzt Überlegungen angestellt werden, in welchem Abschnitt des Lebens und der Laufbahn eines Menschen ein bestimmter Stoff am besten zu lernen ist. Es kann nun bestimmt werden, wann sich ein Lernender mit einem Thema auseinandersetzen sollte, und es muß nicht mehr darauf bestanden werden, daß er es tut, solange er zur Schule geht, d.h. noch sehr jung ist. Wenn ein Stoffgebiet vorteilhafter zu lernen

ist, nachdem ein Mensch Erfahrung gesammelt hat, kann er sein Studium verschieben, bis er es als erfahrener Praktiker wiederaufnimmt.

Viele Fachgebiete sind leichter als erfahrener älterer Mensch zu erlernen. Die Betriebsorganisation ist ein Beispiel; aber auch im Rechtswesen, in der Medizin, Technik, im Bildungswesen, in der Architektur und auf anderen Gebieten gibt es Bereiche, die der unerfahrene Jugendliche kaum erlernen kann und der Anfänger selten zu erlernen braucht. Die wichtigsten Bereiche jedes Faches sind in der Regel am leichtesten dem erfahrenen Menschen zugänglich und auch am verständlichsten.

Die Funktionen der Erwachsenenbildung sind, bezogen auf das übrige Bildungssystem

a) ersetzend (z.B. Alphabetisierung und Grundbildung in Entwicklungsgebieten)
b) ergänzend (Sekundarstufenabschlüsse nachholend, auch Aufbaustudien, Lehrgänge für leitende Funktionen)
c) verlängernd (bei neuen Erfordernissen der Umwelt Zusatzqualifikationen und Umschulung, Erweiterung beruflicher, politischer theologischer Kompetenz)
d) vervollständigend (nach qualifizierter Ausbildung dem Entwicklungsstand des Wissenschafts- bzw. Gesellschaftsbereichs anpassend, z.B. durch Fortbildung, Kontaktstudium; Verarbeitung und Abklärung persönlicher Lebenserfahrungen,neue, z.B. kulturelle Erfahrungen).

Die Trennung von beruflicher Weiterbildung (Fortbildung und Umschulung; zuständig dafür ist die Bundesregierung) und nichtberuflicher Weiterbildung (Erwachsenenbildung; zuständig dafür sind die Länder) soll durch den neu zusammengefaßten Gesamtbereich "Weiterbildung" im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland überwunden werden.

Im öffentlichen Bewußtsein steht im Mittelpunkt der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Volkshochschule. Sie ist den meisten als Abend-Volkshochschule bekannt, an der Kurse und Vorträge angeboten werden, manchen auch als ländliche Heim-Volkshochschule

mit mehrtägigen bis mehrwöchigen Tagungen und Kursen. Die Themen streuen breit. Sprachliche, allgemeinbildende und musische sind die beliebtesten. Die Abstinenz von Prüfungen wird aufgegeben. Standardisierte Kurse werden nach erfolgreicher Absolvierung mit einem Zertifikat belohnt. Durch eine Reihe solcher Zertifikate können nach dem Baukastensystem Qualifikationen erworben werden. Bündel von sukzessiv erwerbbaren Qualifikationen sollen wie "Abschlüsse" der anderen organisierten Bildungs- und Prüfungssysteme gewertet werden (entwickelt für Sprachen, Mathematik, EDV; vgl. Telekolleg und Weiter-/Kontaktstudienpläne).

Die Volkshochschule nahm nach dem Ersten Weltkrieg ihre Arbeit mit der Zielsetzung der "Arbeitsgemeinschaft von geistigen und Handarbeitern" auf. Der Volkshochschule kam es zu dieser Zeit darauf an, die geistigen Kräfte, die gerade bei der Arbeiterschaft vorhanden waren, die jedoch schlummerten, zu wecken. Es gehörte zur Selbstdarstellung der Volkshochschulen, diejenigen für die Bildungsarbeit zu gewinnen, die durch das allgemeine Pflichtschulsystem benachteiligt waren. Das waren insbesondere die Arbeiter. Dieses gesteckte Ziel ist während der Weimarer Zeit aber nicht erreicht worden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die "Arbeitsbildung" wiederum als eine vordringliche Aufgabe der Volkshochschule angesehen. Die Schwierigkeiten der Weimarer Zeit hoffte man durch eine institutionelle Regelung in Verbindung mit den Gewerkschaften lösen zu können. Durch die Gründung der Arbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben" sollten besondere Wege erschlossen werden, das Bildungspotential der Arbeiter in bildungsmäßige Selbsthilfe umzusetzen. Der Plan mißlang. Im Hinblick auf die Teilnehmer von Abendkursen stellte sich heraus, daß ihnen die besondere Konstruktion von "Arbeit und Leben" nicht verständlich wurde. Je nach Art der Ankündigung und Durchführung der Kurse hatte man den Eindruck, in einer Veranstaltung der Volkshochschule oder der Gewerkschaften zu sein.

Inzwischen ist das Thema des Beitrages der Volkshochschulen zur Arbeiterbildung zurückgetreten. Die Erwachsenenbildung wird meist

mit dem Hinweis auf die Mobilität der Gesellschaft begründet. Damit wird angezeigt, daß alle Schichten der Bevölkerung der Weiterbildung bedürfen. Darüberhinaus wird die Schicht der Arbeiter vielfach nicht mehr als eine gesonderte, unterprivilegierte Gruppe angesehen. Nicht mehr eine spezielle Sozialkritik, sondern das allgemeine Verständnis der Demokratie bzw. die Notwendigkeit des Demokratisierungs-Prozesses bietet die Impulse für das Angebot von Erwachsenenbildung. Jedoch muß festgestellt werden, daß die Industriearbeiter selten in der Volkshochschule zu finden sind.

Die kirchlichen Bemühungen um Erwachsenenbildung reichen über die allgemeine Erwachsenenseelsorge hinaus in alle Informations- und Trainingsbereiche der Weiterbildung und dies immer wieder unter sachlichen und nicht primär "pastoralen" Perspektiven. Hier finden sich örtliche "Bildungswerke", die den Volkshochschulen formal gleichen, ländliche Heimvolksschulen, evangelische und katholische Akademien, Ehe- und Elternseminar, Sozialinstitute.

Weiterbildungsveranstaltungen werden auch von Wirtschaftsverbänden, Kammern und Innungen, Organisationen der freien Wohlfahrtspflege, Betriebe, Landesbehörden, Hochschulen und Schulen angeboten. In einem weiteren Sinne betreiben Weiterbildung und sind daher beim Aufbau eines wirklich umfassenden Weiterbildungssystems zu beachten und entsprechend zu beteiligen: Rundfunk- und Fernsehanstalten, Bibliotheken, Bundeswehr und Bundesgrenzschutz, Verbindungen, Bundesanstalt für Arbeit, Parteien, Vereine (z.B. in den Bereichen Musik, Sport, Wandern und Reisen) Orchester, Theater und Museen, Fernlehrinstitute.

3. EXTREME ENTWICKLUNGSLÄUFE DER AUSLAGERUNG GESELLSCHAFTLICHER AUFGABEN AUS DER FAMILIE

Die Entwicklung des Verhältnisses zwischen Familie und Gesellschaft bzw. Staat kann tendenziell zusammenfassend mit einem fortschreitenden Funktionsverlust der Familie und deren Suche nach neuen und neuartigen Aufgaben im privaten Bereich einerseits und andererseits einem fast unbeschränkten Angebot gesellschaftlicher und staatlicher Dienstleistungen beschrieben werden, die die ursprünglichen Funktionen der Familie surrogieren und sich auch mehr und mehr auf die neu gefundenen Aufgaben ausdehnen, die vor allem auf dem Sektor des Konsums (Familie als Konsumgenossenschaft) und der sogenannten Lebensqualität auf materieller Basis gründen. Bei dieser Tendenz ist es nicht verwunderlich, wenn Kritik laut wird, die den Sinn und den Wert der Familie anzweifelt und die Familie und Ehe als Institution insgesamt in Frage stellt.

3.1 Die Auflösung der Familie als Verband

Die Kritik an der Familie als Institution konstatiert, die Familie erfülle die ihr zugedachten Funktionen weder für den Einzelnen noch für die Gesellschaft in ausreichender Weise. Unterstellte (Konservativismus, Erhaltung von Herrschaftsstrukturen) oder tatsächliche Verhaltensstörungen (Kriminalität, Drogenabhängigkeit, zerrüttete Familienverhältnisse), Mängel und Mißstände werden als Erziehungsdefizite der Familie angelastet. Wegen der im Zuge des Funktionsverlustes eingetretenen Privatisierung der Familie wird die Familie vielfach als Gegenstruktur zur Gesellschaft verstanden; sie sei in letzter Konsequenz gesellschaftsfeindlich:
"Die wichtigste Zeugungsstätte der ideologischen Atmosphäre des Konservativismus ist die Zwangsfamilie. Ihr Grundtypus ist das Dreieck: Vater, Mutter und Kind."[178]
"In sexualideologischer Hinsicht fällt in der kleinbürgerlichen Familie die gesellschaftliche Eheideologie mit dem Kern der Familie überhaupt, der dauermonogamen Ehe zusammen. So miserabel

und trostlos,leidvoll und unerträglich die Ehesituation und Familienkonstellation ist, ideologisch muß sie nach außen sowohl wie nach innen von den Familienmitgliedern verfochten werden. Die gesellschaftliche Notwendigkeit dieses Seins zwingt zum Vertuschen der Misere und zum ideologischen Hochhalten der Familie und Ehe, erzeugt auch die weit verbreitete Familiensentimentalität und die Schlagworte vom 'Familienglück', vom 'trauten Heim', vom stillen 'Ruhepunkt' und vom Glück, das die Familie angeblich für die Kinder bedeutet."[179]

"Die Familie erzeugt den autoritätsfürchtigen, lebensängstlichen Untertanen und schafft derart immer neu die Möglichkeit, daß Massen durch eine Handvoll Machthabender beherrscht werden können."[180]

"In dieser Kritik an der Familie werde ich mich paradigmatisch vor allem auf den Familienverband als Kern der heutigen kapitalistischen Gesellschaft beziehen. Der größere Bezugsrahmen sowie die meisten meiner allgemeinen Feststellungen haben jedoch mit den sozialen Auswirkungen der Familie als einer ideologischen Einrichtung zur Konditionierung (diese nichtmenschliche Formulierung ist bewußt gewählt und notwendig) in jeder Ausbeutungsgesellschaft zu tun - das heißt in jeder Sklavengesellschaft und in jeder kapitalistischen Gesellschaft, von ihrer primitivsten Entwicklungsphase im letzten Jahrhundert an bis zu den neokolonialistischen Gesellschaftssystemen in der Ersten Welt von heute... Der bourgeoise Familienkern (um in der Sprache seiner Vertreter, der akademischen Soziologen und Politologen zu bleiben) ist in unserem Jahrhundert zur endgültig perfektionierten Form der Nicht-Begegnung geworden und daher äußerste Verleugnung der Trauer, des Todes, der Geburt und der Erfahrungswelt, die der Geburt und Empfängnis vorausgeht."[181]

"Die gegenwärtige typische Kleinfamilie stellt somit den kurzlebigen Rest eines einstmals politisch und ökonomisch unabhängigen sozialen Gebildes dar."[182]

"Die bürgerliche Kleinfamilie scheint eine überholte Erscheinung in der technisierten Leistungsgesellschaft zu sein."[183]

Wie aus solchen Zitaten ersichtlich ist, gehen solche auf eine Auflösung der Familie gerichtete Intentionen von einem ideologisch gewünschten Gesellschaftsbild aus, wenn auch nicht verkannt werden darf, daß sie durch die Entwicklung der Familie begünstigt und in der gemäßigten Form angeregt wurde.[184]

3.2 Die Abschaffung der Ehe als auf Dauer angelegte Institution

Eng mit den Auflösungserscheinungen der Familie hängt die Forderung auf Abschaffung der Ehe als einer institutionellen Grundlage der Familie zusammen, die ihrerseits weitgehend auf staatlich sanktionierten religiös-sozialen Mindestforderungen und -vorstellungen beruht.

An dieser institutionalisierten Ehe wird von verschiedenen Positionen aus Kritik geübt.

Eine auf geplante Gesellschaftsänderung gerichtete Meinung sieht hinter dem Versuch, die Ehe institutionell zu stützen und Ehescheidungen zu erschweren, die Interessen der jeweils herrschenden sozialen Schichten. Nach dieser Ansicht ist die Ehe eine Einrichtung zur Tradierung herrschender Ordnungs- und Machtverhältnisse.

Es wird auch darauf hingewiesen, daß die Tendenz zur Ehescheidung in den meisten modernen Gesellschaften deutlich steigt. Immer mehr Menschen verhielten sich so, als sei eine Ehe unter dem Gesichtspunkt ihrer Auflösbarkeit eingegangen. Diese Einstellung zur Ehe sei auch zur Spannungs- und Konfliktbewältigung erforderlich. Eine eheliche Dauerverbindung sei immer von Spannungen begleitet, die sich bis zur Unerträglichkeit steigern könnten.

Andere Positionen problematisieren die institutionelle Koppelung von Sexualität und Ehe. Diese könne nur durch Mechanismen der Triebunterdrückung und Triebverdrängung erreicht werden, die ihrerseits die Entfaltung autoritärer Charakterdispositionen begünstigten.[185]

Forderungen nach Abschaffung der Ehe als Institution können nur im Zusammenhang mit dem totalen Funktionsverlust der Familie und einem immer perfekter werdenden staatlichen oder gesellschaftli-

chen Service in Richtung auf einen sozialen Wohlfahrtsstaat wirksam werden. Solange die biologische Einheit der Familie in der Eltern-Kind-Beziehung noch nicht durch staatliche oder gesellschaftliche Institute ersetzt ist, hat auch die zwischenelterliche Beziehung - wenn auch in mehr oder weniger fester oder loser Gestalt - als grundsätzliche Lebensform Bestand.

3.3 Kindererziehung durch den Staat

Um die Auflösung von Familie und Ehe in einer perfekten Form zu erreichen, ist erforderlich, daß die Aufzucht des Nachwuchses auch ohne den Bestand der dafür traditionell vorgesehenen Institute gewährleistet wird. Entsprechend wird daran gedacht, diese Funktionen durch übergeordnete Einrichtungen zu ersetzen.

Vorgeschlagen wird dabei die Erziehung in einem sogenannten Kinderkollektiv mit dem Ziel, den Nachwuchs dafür zu sensibilisieren, was die eigenen Bedürfnisse sind, welche Chancen es gibt, sie in der sozialen Umgebung zu verwirklichen und welches die Vorteile einer kollektiven Strategie der Bedürfnisverwirklichung darstellen. Derartige Maßnahmen, die zu ihrer Stabilisierung im Interesse des Gesellschaftsbestandes der Institutionalisierung durch staatliche Gesetze bedarf, sind darauf gerichtet, eine Änderung der Gesellschaftsstruktur in Richtung auf kollektive Lebensformen unter Ausschaltung traditioneller familialer und ehelicher Institutionen im Generationenwechsel herbeizuführen.

Zweifel an der Familie und deren Befähigung, ihre traditionsgemäßen Aufgaben, nämlich selbstbestimmt für den Nachwuchs zu sorgen und diesen in die Gesellschaft zu integrieren, finden sich bereits bei Platon (II.-V. Buch der Republik). Dieser entwirft einen Staat, der ausschließlich eine Erziehungsanstalt für die Gesellschaft sein soll. Das Leben der Wächter (d.i. die Oberschicht und Staatsbeamte) soll von Geburt an, und schon vorher, durch den Staat geregelt werden. Wegen der Wichtigkeit der Zeugung für die Gesellschaft soll die Ehe nicht der Willkür der Individuen überlassen werden; vielmehr sollen die Staatslenker durch passende Auswahl für die richtige Konstitution der folgenden Generation

sorgen.[186] Die Erziehung des Nachwuchses soll ebenfalls in ihrer ganzen Ausdehnung dem Staat gehören, der auch die gesellschaftliche Allokation nach den Anlagen und der Entwicklung bis hin zum höchsten Stand der Archonten vornimmt, der auf jede Art des Privatbesitzes verzichtet und seine äußeren Bedürfnisse aus Staatsmitteln befriedigt, welcher der niedrige Stand aufzubringen hat.[187] Diese Lehre Platons ist Ausfluß seiner Ideenlehre, die sich nicht am Ideal des Individuums, sondern an demjenigen der Gattung orientiert. Sie schildert nicht den vollkommenen Menschen, sondern die vollkommene Gesellschaft. Bei dem Entwurf eines Idealstaats handelt es sich nicht um das Glück des Einzelnen, sondern um dasjenige der Gesamtheit.[188]

3.4 Entwicklungsbeispiel: NS-Staat

Der Typus von Familienform, der dem Nationalsozialismus angemessen schien, ist schon in Hitlers "Mein Kampf" zu erkennen.

Hitler schreibt dort zum Thema Frau und Familie: "Nicht im ehrbaren Spießbürger oder in der tugendsamen alten Jungfer sieht der völkische Staat sein Menschheitsideal, sondern in der trotzigen Verkörperung männlicher Kraft und in Weibern, die wieder Männer zur Welt zu bringen vermögen."[189] Und weiter: "Analog der Erziehung des Knaben kann der völkische Staat auch die Erziehung des Mädchens von den gleichen Gesichtspunkten aus leiten. Auch dort ist das Hauptgewicht vor allem auf die körperliche Ausbildung zu legen, erst dann auf die Förderung der seelischen und zuletzt der geistigen Werte. Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein."[190]

Im übrigen finden sich in Hitlers Werk vor allem rassenhygienische Bemerkungen über die Ehe. Die Stichwörter "Frau" und "Familie" fehlen im Sachregister von "Mein Kampf".

Zu diesem Thema äußert sich ausführlich die politische Wissenschaft.

"Die Familie ist das bewahrende Element innerhalb der natürlichen Ordnung des Volkes. Weil Sie ein Glied der natürlichen Ordnung

ist, ist ihr Bewahren von natürlicher, organischer Art: Sie ist Bewahrerin des Blutes, Erhalterin des Blutstromes im Volke. Zeugen und Gebären ist für die Familie nicht Hervorbringen eines Neuen, sondern Erhalten des Wachstums, Bewahren des Lebensstromes."[191]

In der ganzen Darstellung Beckers steht im Vordergrund die Verherrlichung der bäuerlichen Familie. Demgegenüber begegnet er der bürgerlichen Familie mit Mißtrauen:
"Die bürgerliche Familie trägt in sich selbst den Anfang ihrer Auflösung. Sie ist als Gemeinschaft nach der Arbeit aus dem tätigen Leben, aus der öffentlichen Welt der Arbeit ausgeschieden und zur privaten Gruppe geworden, und sie trägt die Tendenz zu immer weiter gehender Privatisierung in sich. Sie hat aus dieser Schrumpfung einen Gewinn gemacht, in dem die menschliche Seite des Familienverhältnisses, die Liebe, zum Grund und Kern der Familie machte. Die bäuerliche Familie steht auf einer anderen breiteren Basis. Sie ist als Arbeitsgemeinschaft, geführt vom Vater, tätiges Glied der Arbeitsordnung des Volkes und ist, repräsentiert durch den Bauern, Glied des Dorfes als einer politischen Gruppe. Sie ist mehr als eine private Verbindung und alles andere als ein Feld privater Erholung."[192]

Das Schlagwort von der "Familie als der Keimzelle des Staates" galt nur in rein biologischer Hinsicht, denn als Ort der Sozialisation hatte die Familie nach dem Willen der nationalsozialistischen Führer so gut wie gar keine Rolle zu spielen. Ihre Funktion war damit so herabgemindert wie kaum jemals in ihrer gesamten Sozialgeschichte seit der Zeit der Germanen. Das betraf insbesondere die Frauen. War dem Manne die politische Tätigkeit vorbehalten, so der Frau die Mutterrolle.

"Als erreichbares Ziel muß jedoch abgesteckt werden: Die Mutter soll ganz ihren Kindern und der Familie, die Frau sich dem Manne widmen können, und das unverheiratete Mädchen soll nur auf solche Berufe angewiesen sein, die der weiblichen Wesensart entsprechen. Im übrigen soll jede Berufstätigkeit dem Manne überlassen bleiben."[193]

Alle Errungenschaften vorangegangener Frauengenerationen waren damit zurückgenommen. Die Nationalsozialisten gingen noch weiter und ließen mit der bevölkerungspolitischen, zunächst geheimgehaltenen Einrichtung des "Lebensborn" die traditionellen Familienvorstellungen weit hinter sich. Heinrich Himmler (Reichsführer der SS), der verantwortliche Initiator der Einrichtung "Lebensborn" äußerte sich dazu wie folgt: "Ich ließ zunächst mehr inoffiziell durchblicken, daß jede unverheiratete Frau, die sich allein auf der Welt befindet, aber gern ein Kind will, sich vertrauensvoll an den Lebensborn wenden soll. Die Reichsführung SS wird das Kind adoptieren und für seine Erziehung sorgen. Ich war mir klar, daß dies einen revolutionären Schritt bedeutete... Aber Sie können sich vorstellen, daß wir nur wertvolle und rassisch einwandfreie Männer als Begattungshelfer verwenden... Man wird sehen, was wir erst aus der Sache machen, wenn der Krieg vorbei ist. Da wird es für jede deutsche Frau Ehrensache werden, wenn sie mit dreißig immer noch kinderlos ist, ihr Kind auf diese Weise zu bekommen. Dann wird sich auch niemand mehr dagegen sträuben, wenn wir die Sache nicht mehr auf freiwilliger Basis machen, sondern gesetzlich erzwingen..."[194]

Die Bemühungen der Nationalsozialisten um die Erhaltung des idealistischen Zustandes der Bauernfamilie von "Urzeiten" an, sollte auch die Erziehung der Kinder als zukünftige Volksgenossen ermöglichen. Um diese Kinder zu erziehen, brauchte man die Familie, denn Erziehen war mehr als Aufzucht im biologischen Sinne. Damit man "den Volksgenossen" erziehen konnte, wird die Erziehung fortgesetzt in der Erziehung in der Jungmannschaft, im Heer, und in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. Hier mußten die Nationalsozialisten Unvereinbares miteinander vereinen. Wie ließen sich Familie und wehrhafte Erziehung vereinigen?

Die Erziehung der Knaben in Richtung auf die heroisch männerbündische Daseinsform konnte nach den gesellschaftspolitischen Vorstellungen der Nationalsozialisten nicht Sache der Familie bleiben. Sie mußte in die Hand der Partei, in die Ordensburgen verlegt werden. Hierbei kam es den Nationalsozialisten nicht in erster

Linie auf Jungendarbeit an, sondern um die Gewinnung der Jugend für die eigenen, partei- und machtpolitischen Zwecke. Das wird am deutlichsten aus Hitlers eigenen Worten: "...Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß das alles sein. Schmerzen muß sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muß erst wieder aus ihren Augen blitzen... Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. Am liebsten ließe ich sie nur das lernen, was sie ihrem Spieltriebe folgend sich freiwillig aneignen. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen. Das ist die Stufe der heroischen Jugend. Aus ihr wächst die Stufe des Freien, des Menschen, der Maß und Mitte der Welt ist, des schaffenden Menschen, des Gottmenschen. In meinen Ordensburgen wird der schöne, sich selbst gebietende Gottmensch als kultisches Bild stehen und die Jugend auf die kommende Stufe der männlichen Reife vorbereiten."[195]

So ist die Sozialpädagogik in Deutschland ab 1933 gekennzeichnet durch einen tiefgreifenden Einschnitt und eine Stagnation in der Entwicklung. Die Beschränkung sozialpädagogischer Institutionen durch den Nationalsozialismus erfolgte durch Unterbindung staatlicher Unterstützung, durch Aufhebung sozialpädagogischer Einrichtungen oder durch Gleichschaltung unter NS-Dachorganisationen.

Als besonderes Beispiel seien die Hilfs- und Sonderschulen erwähnt, die als "Sammelbecken der Erbkranken" galten, ihre Schüler als rassisch minderwertig. Durch Gesetz vom 14.7.1933[196] wurden die Schulärzte aufgefordert, durch Sterilisierung dieser Kinder erbkranken Nachwuchs zu verhüten. Bereits in dieser ersten Phase wurden ca. 100.000 Kinder "ausgesondert". Träger dieser Aktion war u.a. der NS-Lehrerbund.

Die außerschulische Jugendarbeit wurde durch den Nationalsozialismus völlig in die eigenen Organisationen der "Hitlerjugend" und des "Bundes Deutscher Mädel" zwangsintegriert. Jede freie Betätigung in der Jugendarbeit oder der Jugendpflege war verboten.

Bereits durch Erlaß vom 8.7.1933 wurden alle Jungenbünde gleichgeschaltet. Die endgültige Eingliederung aller Jugendbünde in die HJ erfolgte durch Reichsgesetz vom 1.12.1936:[197] "Von der Jugend hängt die Zukunft des Deutschen Volkes ab. Die gesamte deutsche Jugend muß deshalb auf ihre künftigen Pflichten vorbereitet werden. Die Reichsregierung hat daher das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird:

§1 Die gesamte deutsche Jugend innerhalb des Reichsgebietes ist in der Hitlerjugend zusammengefaßt.

§2 Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und der Volksgemeinschaft zu erziehen.

§3 Die Aufgabe der Erziehung der gesamten deutschen Jugend in der Hitlerjugend wird dem Reichsjugendführer der NSDAP übertragen. Er ist damit "Jugendführer des Deutschen Reiches". Er hat die Stellung einer obersten Reichsbehörde mit dem Sitz in Berlin und ist dem Führer und Reichskanzler unmittelbar unterstellt.

§4 Die zur Durchführung und Ergänzung dieses Gesetzes erforderlichen Rechtsverordnungen und allgemeinen Verwaltungsvorschriften erläßt der Führer und Reichskanzler."

Die NS-Jugendorganisationen, insbesondere die HJ hatten nur scheinbar jugendpflegerischen Charakter. Die HJ wurde im Sinne der Ziele des nationalsozialistischen Gedankengutes erzogen. Der Führer hatte in seinem Werk "Mein Kampf" schon eindeutig die Richtlinien festgesetzt, nach denen die Erziehungsarbeit zu leisten sei: " Der völkische Staat hat seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen großen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Hier aber wird an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung

des Willens und der Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit und erst als Letztes die wissenschaftliche Schulung stehen."[198]

Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (ehemalige preußische Kadettenkorps) verwirklichten diesen Erziehungswillen des Führers. Der Vorteil der Anstalten gegenüber anderen Erziehungseinrichtungen sollte darin bestehen, daß in ihnen die Dreiheit der großen Erziehungsfaktoren Elternhaus, Schule, Hitlerjugend einheitlich zusammengefaßt waren. Hierdurch waren die Vorbedingungen geschaffen, daß die nach Leistungsgrundsätzen ausgelesenen Jungmannen in der Anstalt einheitlich erzogen wurden und so für besondere Führungsaufgaben den geeigneten Nachwuchs darstellten. Das Ziel dieser Gesamterziehung war durch die nationalsozialistische völkische Wirklichkeit gegeben und nicht durch ein Bildungs- oder Wissenschaftsideal. Die körperliche, charakterliche und willensmäßige Ausbildung in den nationalpolitischen Erziehungsanstalten hatte den Zweck, der Reichswehr, der SA und dem Staate überhaupt einen ausgesuchten Nachwuchs an vormilitärisch ausgebildeten Führern zu liefern. Die nationalpolitischen Erziehungsanstalten sind nationalsozialistische Staatsinternate, deren Zöglinge durch ihre Zugehörigkeit zu der Anstalt restlos in den nationalsozialistischen Volks- und Staatsorganismus eingegliedert sind.

In ihrem Charakter als staatliche Anstalten unterschieden sich die nationalpolitischen Erziehungsanstalten wesentlich von den "Nationalsozialistischen" Erziehungseinrichtungen, d.h. von den Schulen der Partei und ihrer Gliederungen. Solche Schulen waren die vom Reichsorganisationsleiter finanzierten und der Reichsjugendführung unterstehenden "Adolf-Hitler-Schulen" und die "Reichsschule in Feldafing". Die Erzieher dieser Schulen waren rangmäßig in die HJ eingestuft. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten als staatliche Einrichtungen wurden vom Reichsfinanzminister finanziert, sie unterstanden dem Reichserziehungsminister und ihre Erzieher waren staatlich angestellte Beamte. Die Erzieher waren nicht automatisch rangmäßig in die SS eingestuft.

Dies änderte sich, nachdem SS-Obergruppenführer Heißmeyer die Nachfolge von Dr. Haupt (SA Sturmbannführer) als Inspekteur der Anstalten antrat. Die SS nahm durch Himmler immer größeren Einfluß auf die NPEAs, um sich so den "Führungsnachwuchs" für seine Organisation zu sichern. Trotz der gebliebenen Zuständigkeit des Reichserziehungsministeriums war bis zum Ende des Krieges der Einfluß der SS auf die NPEAs beherrschend. Mit seinen hohen Machtfunktionen (Reichsführer-SS und Chef der deutschen Polizei, Reichsinnenminister, Befehlshaber des Ersatzheeres) übte Himmler praktisch das Amt eines "Generalinspekteurs" über den Anstaltsbetrieb aus.

In bewußtem Gegensatz zu den NPEAs waren 1937 durch Dr. Rober Ley als Reichsorganisationsleiter der NSDAP und Baldur von Schirach als Jugendführer des Deutschen Reiches die "Adolf-Hitler-Schulen" durch Erlaß Hitlers gegründet worden. Es handelte sich um reine Parteischulen, die nicht dem für die gesamte Schulpolitik verantwortlichen Reichserziehungsministerium unterstanden. Diese Gründung stellte eine Gesetzesverletzung dar, die aber von Hitler selbst als oberstem Gesetzgeber gebilligt worden war. Diese von Hitler geschaffene neue Erziehungssituation führte unvermeidlich zu weiteren Rivalitäten und Kompetenzüberlagerungen.

Als wesentliche Grundstruktur der Adolf-Hitler-Schulen wurde verkündet:
"Die Adolf-Hitler-Schulen sind Einheiten der Hitlerjugend und werden von dieser verantwortlich geführt. Lehrstoff, Lehrplan und Lehrkörper werden von den unterzeichneten Reichsleitern (Dr. Ley und Baldur von Schirach) reichseinheitlich bestimmt.

Die Adolf-Hitler-Schule umfaßt 6 Klassen. Die Aufnahme erfolgt im allgemeinen mit dem vollendeten 12. Lebensjahr.
Aufnahme in die Adolf-Hitler-Schulen finden solche Jungen, die sich im Deutschen Jungvolk hervorragend bewährt haben und von den zuständigen Hoheitsträgern in Vorschlag gebracht werden.

Die Schulausbildung in den Adolf-Hitler-Schulen ist unentgeldlich.

Die Schulaufsicht gehört zu den Hoheitsrechten des Gauleiters der NSDAP. Er übt sie entweder selbst aus oder er übergibt die Ausübung dem Gauschulamt.
Nach erfolgter Reifeprüfung steht dem Adolf-Hitler-Schüler jede Laufbahn der Partei und des Staates offen."

Für die Auslese des Führernachwuchses war entscheidend das Zeugnis und die Bewertung durch die Hitler-Jugend. Folgende Leitsätze hatten für die Auslese der Schüler Gültigkeit:

1. Die Bewertung des Jungen durch die Hitler-Jugend.
2. Den einwandfreien rassischen Nachweis seiner Vorfahren.
3. Völlige Gesundheit
4. Nachweis der Erbgesundheit der Sippe.
5. Betätigung der Eltern in der völkischen Gemeinschaft (Parteizugehörigkeit, Tätigkeit in den Gliederungen der Partei und den angeschlossenen Verbänden).

Die Führung der Adolf-Hitler-Schulen lag bei der Reichsjugendführung. Lehrplan, Lehrstoff und Lehrkörper wurde reichseinheitlich bestimmt. Schulträger waren die Hitlerjugend und die Partei, nicht der Staat.

4. DIE ENTWICKLUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Ein Vergleich der an Karl Marx orientierten Sozialisationsvorstellungen und Bildungssysteme, aber auch derjenigen der nationalsozialistischen Ideologie mit denjenigen der westlichen Demokratien, insbesondere der Bundesrepublik Deutschland, zeigt vordergründig auf, daß Erziehung und Bildung bei jenen auf Veränderung (in Richtung auf den utopischen "neuen sozialistischen Menschen"[199] bzw. in der nationalsozialistischen Ideologie des real gedachten "Volksgenossen" und der Aufhebung traditioneller Sozialisationinstanzen wie der Familie[200]) gerichtet sein muß und in diesem Sinne teleologisch vom Staat und der Gesellschaft vorgegeben ist, während das Erziehungssystem der Bundesrepublik Deutschland bei und aufgrund seiner faktischen Unterstellung unter den Interessenpluralismus der verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen, dem Staat und der institutionalisierten Familie (s.o.1.3.1.2 bis 1.3.1.4) und dem Fehlen einer durchgängigen typisierten teleologischen Ausrichtung der Bildungs- und Erziehungsinhalte eine eher konservative Erscheinungsform gesellschaftlicher Reproduktion darstellt.

4.1 Die Staatsauffassung der Bundesrepublik Deutschland als konservativ-statisches Element des Erziehungswesens

Eine strikte Trennung von Staat und Gesellschaft im Sinne eines von der liberalen Doktrin des 19. Jahrhunderts herausgestellten Dualismus ist realiter nicht zu konstituieren. Insbesondere als demokratisches Gemeinwesen ist der Staat auf eine enge Verflechtung seiner sozialen Basis mit dem bürokratischen Überbau angelegt. Allerdings bleibt insofern eine gewisse Trennung zwischen den beiden Sphären erhalten, als die Staatsorgane in den durch die Verfassungsordnung konkretisierten hoheitlichen Ämtern und Formen handeln. Soweit Staatsorgane ermächtigt sind, auch ohne eine innergesellschaftliche Willensbildung tätig zu werden, besteht zwischen dem Staat und der den Rechtsbefehlen untertanen Gesellschaft ein teils latentes, teils auch offenes und aktuelles Spannungsverhältnis.

In diesem relativen Spannungsverhältnis zwischen Staat und Gesellschaft muß auch und vielleicht vornehmlich das Bildungswesen der Bundesrepublik leben. Es hat die gesellschaftliche Aufgabe der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation des Nachwuchses zu fördern und ist deshalb (s.o. 1.1.4) der Dynamik gesellschaftlicher und zwischengesellschaftlicher Tatbestände und Geschehensabläufe vor allem im Bereich der Persönlichkeitsbildung (Personalisation) verpflichtet. Andererseits bedeutet die staatliche Aufsicht über das Schulwesen eine Ausrichtung an allgemein-verfassungsrechtlichen Maßstäben und Standards. Dies hat zur Folge, daß von Seiten der Staatsaufsicht und der Gerichte der aus dem Aufgabeninhalt resultierenden Eigengesetzlichkeit des Schulwesens (und zwar nicht erst seit Inkrafttreten des Grundgesetzes,sondern bereits seit dem Staatsbewußtsein des Absolutismus) mit den Methoden der Verfassungsinterpretation entgegengesteuert wurde.[201] Die Resultante dieses Kräftespiels ist die Erkenntnis, daß der Anspruch auf Geltung der allgemeinen juristischen Grundsätze und Methoden im Bildungsrecht keine strikte Begriffsjurisprudenz im Sinne Labands oder Otto Mayers mehr bedeuten kann, sondern die Fähigkeit zum verständigen Mitbedenken der außerjuristischen Bildungstatsachen einschließt.[202] Maßstab hierbei sind die Grundsätze des Bundesverfassungsgerichts zur Verfassungsauslegung.[203] Sie belassen mit ihrer die teleologische Betrachtung einschließenden Suche nach dem "objektivierten Willen des Gesetzes" genügend Spielraum für die Einbeziehung der Ambiance der Rechtsnorm, ohne gewissen modernistischen Verführungen einer "unbegrenzt wandelbaren Auslegung" zu erliegen, bei der die Rechtsnorm über eine allfällige Anpassung an jeweils hervortretende soziale oder fachliche Gegebenheiten und Forderungen im Sinne einer schieren normativen Kraft des Faktischen beliebig hin- und hergewendet wird. Ganz offenkundig widersprechen solche Tendenzen der sich vor allem in Art. 1 und in Art. 79 manifestierenden Anlage des Grundgesetzes, bei aller Offenheit und Konkretisierungsbedürftigkeit von Verfassungsaussagen wesentliche Positionen zugleich in "unveräußerlicher" oder "unantastbarer" Weise festzuhalten, beziehungsweise für den nötigen Wandel primär die rechtsklare und vor allem allein demokratische Form der öffentlichen Verfassungsänderung vorzusehen.

Obwohl die Rechtsprechung zum staatlichen Gestaltungsrecht im Rahmen des Art. 7 Abs. 1 GG der Bundesrepublik Deutschland sowohl die Befugnis des Staates zur Planung und Organisation des Schulwesens als auch zur inhaltlichen Festlegung der Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele rechnet, wird die Schule nicht zur ausschließlichen Staatsangelegenheit erklärt. Dadurch sollen allerdings weniger die kommunalen Selbstverwaltungsträger[204] - deren Beteiligung aus eigenem Recht, wenn überhaupt, zumeist nur im Bereich der sog. äußeren Schulangelegenheiten für möglich gehalten wird[205] - oder die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervereinigungen als vielmehr die Religionsgemeinschaften und insbesondere die Eltern begünstigt werden. Dementsprechend sind den Religionsgemeinschaften von jeher inhaltliche Mitwirkungsrechte bei der konfessionellen Ausgestaltung des Schulwesens - besonders im Relgionsunterricht - zugestanden worden.[206] Ebenso haben die Gerichte - gestützt auf Art. 6 Abs. 2,7 Abs. 2 und 7 Abs. 5 GG sowie den entsprechenden Regelungen der Landesverfassungen[207] - mit Nachdruck betont, daß auch den Eltern im Rahmen der Schule ein eigenständiger Einfluß eingeräumt werden müsse. Die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziele habe, lasse sich nämlich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen, sondern verlange ein sinnvoll aufeinander bezogenes Zusammenwirken der insoweit gleichgeordneten staatlichen und elterlichen Erziehungsträger.[208]

Durch diese Judikatur wird die staatliche Einflußsphäre zunächst nur von außen begrenzt. Zwingend in die Entscheidungsvorgänge einzubeziehen sind neben den repräsentativen Organen des Staates bestimmte externe Entscheidungsträger. Daneben geraten die allein unmittelbar am Bildungs- und Erziehungsprozeß beteiligten Lehrenden und Lernenden in diesem Zusammenhang kaum ins Blickfeld. So hat sich die höchstrichterliche Rechtsprechung im Gegensatz zum Schrifttum nur sehr selten mit der Frage auseinandergesetzt, ob sich aus der Meinungsäußerungsfreiheit, der Glaubens-, Gewissens- und Bekenntnisfreiheit, dem in der Mehrzahl der Landesverfassungen gewährleisteten "Recht auf Bildung"[209] oder sonstigen Verfassungsbestimmungen Beteiligungsrechte der

Schüler an den schulischen Willensbildungsprozessen herleiten lassen. Den Lehrern gestehen die Gerichte zwar seit langem einen Beurteilungsspielraum[210] zu, doch handelt es sich hierbei bloß um einen Subsumtionsvorbehalt, hinsichtlich der Bewertung der von den Schülern erzielten Leistungen, also um eine reaktive Befugnis, die sich nicht direkt auf die Art und Weise der Unterrichtserteilung auswirkt. Ob sich aus den verschiedenen Grundrechtsbestimmungen eine pädagogische Gestaltungsfreiheit herauskristallisieren läßt, die unter Umständen über den Spielraum hinausreicht, welchen detaillierte Bildungspläne und Verwaltungsordnungen den Lehrern einräumen wollen, ist zumindest unklar geblieben.[211] Keinen Zweifel haben die Gerichte jedenfalls daran gelassen, daß für eine Berufung auf die in Art. 5 Abs. 3 GG geschützte Lehrfreiheit im Bereich der Schule kein Platz ist.[212] Da aber einerseits allein die oben genannten externen Entscheidungsträger kaum in der Lage sein dürften, einem Übergewicht des Staates wirksam entgegenzutreten, und andererseits von der Notwendigkeit einer Gewaltenteilung innerhalb der staatlichen Gewalt - abgesehen von der horizontalen Aufspaltung der Leistungsbefugnisse zwischen Regierung und Parlament - nicht die Rede ist, läßt sich zusammenfassend feststellen, daß die zu den Entscheidungsabläufen im Schulwesen ergangene Rechtsprechung trotz der Anerkennung mehrerer Bestimmungsebenen eine starke Affinität zum zentralstaatlichen Modell aufweist.

So beinhaltet die staatliche Mitwirkung im Bildungswesen per se dessen statisches Element und setzt die Grenzen für eine durch die pädagogische Praxis beeinflußte Gesellschaft, verhindert deren subjektive Ausuferung und bewirkt eine relative Berechenbarkeit menschlichen Verhaltens.

4.2 Die Grundrechte in der Schulpolitik der Bundesrepublik Deutschland

Abgesehen von der 1969 in Art. 91 b GG niedergelegten Anerkennung der Bildungsplanung als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern, der neuen Bundeskompetenz für die Regelung der Ausbildungsbeihilfen nach Art. 74 Ziff. 13 GG und den Änderungen verschiedener

Landesverfassungen im Zuge der inzwischen abgeschlossenen Bekenntnisschulreform steht die gemeindeutsche Schulverfassung bis heute im wesentlichen so da, wie sie in der unmittelbaren Nachkriegszeit im kräftigen und bewußten moralischen Impetus der Absetzung von den ideologischen Grundlagen des Nationalsozialismus und unter öfterer Anknüpfung an den Geist und teilweise auch Buchstaben der Weimarer Reichsverfassung von 1919 niedergeschrieben worden ist.[213] Kern vieler, wenn nicht der meisten schulrechtlichen Auseinandersetzungen der letzten Jahre, beispielsweise um die hessischen und nordrhein-westfälischen Rahmenrichtlinien,Gesellschaftslehre und Politik oder um den Sexualkundeunterricht, ist die Frage, ob sich die Neuerungen noch mit dem damals geschaffenen und gültigen "Schulbild" der Verfassungen vereinbaren lassen.

Unter diesem Blickwinkel bedarf des Augenmerkes nicht nur das in weiteren Kreisen mittlerweile bekanntere Grundgesetz, sondern insbesondere auch die oft sehr viel deutlicheren, aber mehr im Halbdunkel des öffentlichen Interesses liegenden schulrelevanten Aussagen der Länderverfassungen.Art. 142 GG hat klargestellt, daß landesrechtliche Grundrechtsgewährleistungen auch dann weitergelten, wenn sie mit den Bundesgrundrechten der Art. 1-18 GG übereinstimmen. Das Bundesverfassungsgericht hat dargelegt, daß Art. 142 GG lediglich deklaratorische Bedeutung hat, d.h., daß auch im übrigen das Bundesverfassungsrecht inhaltsgleiches Landesverfassungsrecht nicht im Sinne von Art. 31 GG "bricht", sondern daß dieses in seinem Geltungsbereich weitergilt.[214]

4.2.1 Sozialstaatsgebot (Chancengleichheit)

Das Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG)[215] ist eine für die gesamte Staatsgewalt rechtlich verbindliche Staatszielbestimmung.[216]

Ob es allerdings ein "Recht auf Bildung" im Sinn eines originären Leistungs- und Teilhaberechts gewährleistet und wo seine Grenzen sind ist umstritten.[217] Der Streit ist nicht nur akademisch, sondern hat auch erhebliche praktische Bedeutung: Handelt es sich

bloß um eine Staatszielbestimmung, so bleibt bei allem Gewicht, das ihr zukommt, doch die Ausgestaltung des Sozialstaats "im wesentlichen" oder "in erster Linie" Aufgabe des Gesetzgebers.[218] Mißt man ihm hingegen unmittelbar anspruchsbegründete Wirkung zu, so steht der Staat naturgemäß unter einem sehr viel intensiveren und konkreteren Verpflichtungsdruck gegenüber jedem Bürger, ein qualifiziertes und differenziertes System von Bildungseinrichtungen zu schaffen und zu betreiben.

Die rechtswissenschaftlichen und rechtspolitischen Gründe, die gegen die Annahme "sozialer Grundrechte" sprechen, sind beachtlich: Das GG verzichte, so wird argumentiert, aus der Weimarer Tradition heraus offenbar bewußt auf die Aufzählung sozialer Leistungs- und Teilhaberechte. Lasse man aus dem Sozialstaatsgebot unmittelbar rechtliche Individualansprüche erwachsen, so müsse das grundsätzlich für alle Sektoren öffentlicher Daseinsvorsorge gelten. Damit überfordere man die Leistungsfähigkeit des Sozialstaats, der stets die politische Möglichkeit behalten müsse, zwischen den verschiedenen Sektoren seines Kompetenzbereiches zu gewichten und zu variieren.[219] Zudem schaffe man ein System permanenter Rechtsunsicherheit.[220]

Dies alles ist nicht ohne weiteres zu entkräften. Wenn sich gleichwohl in der Rechtsprechung des BVerfG Fälle finden, die als direkter Verstoß gegen das Sozialstaatsprinzip gekennzeichnet sind, oder für die es als unmittelbar anspruchsbegründend wirken soll[221], so löst die Rechtsprechung sie mit dem Hinweis, es müsse Ausnahmen geben.

Ein Recht auf Teilhabe am Bildungswesen unterscheidet sich von anderen denkbaren sozialen Teilhaberechten möglicherweise dadurch, daß der überwiegende Teil der Landesverfassungen ausdrücklich ein "Recht auf Bildung" anerkennt.[222]

Ferner ergeben sich über das Mitbedenken der sozialen (teilhaberechtlichen) Komponente bei der Grundrechtsauslegung auch hier wesentliche verfassungsrechtliche und verfassungspolitische Auswirkungen, vor allem hinsichtlich des Gehaltes und der Konturen eines Grundrechtes auf chancengleichen Bildungserwerb.[223]

Die hauptsächliche gegenwärtige Problematik bei der Bestimmung der juristischen Relevanz des Sozialstaatsgebotes im Bildungswesen besteht nicht in diesen heute weithin anerkannten Grundsätzen. Eine gewisse Gefahr für das richtige verfassungsrechtliche Verständnis der Sozialstaatlichkeit im Sinne ihrer Abnutzung und allmählich nachlassenden Legitimationskraft könnte sich aus einer Reihe neuerer theoretischer Versuche ergeben, die unter weitgehender Einebnung der - sicherlich schwierig bestimmbaren - Grenze zwischen Verfassungsrecht und Verfassungspolitik die Durchsetzung ganz bestimmter bildungs-, z.T. sogar parteipolitischer Postulate glauben dadurch fördern zu können, daß ihnen die Aureole der verfassungsrechtlichen Notwendigkeit beigelegt werden soll.[224] Bezeichnenderweise hat die anders mit den Realitäten konfrontierte Rechtsprechung diese Ausuferungen nirgends ernsthaft mitgemacht.[225]

Eine besondere Abstützung findet das Sozialstaatsgebot insoweit in Art. 7 Abs. 1 GG, wenn dort das "gesamte" Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gestellt wird. Manche Länderverfassungen formulieren diesen Gedanken noch schärfer.[226] Da auch der durch das GG gebotene usus modernus der Schulaufsichtsvorstellung weiterhin materiale bildungspolitische Komponenten beinhaltet, ergibt sich die grundsätzliche öffentliche Verantwortlichkeit für das Schulwesen aus einer Zusammenschau von Art. 7 Abs. 1; 20 Abs. 1; 28 Abs. 1 GG. So gesehen ergibt sich zugleich die richtige Gewichtsverteilung zwischen diesem Gedanken der öffentlichen Präponderanz und der Privatschulfreiheit des Art. 7 Abs. 4 GG. Zum einen handelt es sich bei dieser die Staatlichkeit i.e.S. auflockernden Gewährleistung um eine echte grundrechtlich/verfassungsrechtliche Gewährleistung, die nicht nur formal, sondern auch real (Subventionsproblematik!) ernst zu nehmen, d.h. vom Staate wiederum im Sinne "sozialer" Grundrechtsauslegung tatsächlich zu ermöglichen ist.[227] Man könnte in diesem Sinne von einem System "begrenzter" Unterrichtsfreiheit sprechen. Andererseits bleibt zu beachten, daß es sich in der Gesamtschau doch um eine Art Regel-Ausnahme-Verhältnis handelt, insbesondere wenn mitbedacht wird, daß über die Anforderungen des Art. 7 Abs. 4 GG die Ersatzschulen als wichtigste Kategorie der freien Schulen

inhaltlich und organisatorisch wesentlich nach dem Bilde des öffentlichenen Schulwesens modelliert werden müssen. Ebenso erstreckt sich unbestritten die Schulaufsicht i.S. Art. 7 Abs. 1 GG prinzipiell auf das Privatschulwesen.[228]

Eine Gefahr bei der Diskussion der erzieherischen Chancengleichheit ist, diesen Begriff jakobinisch-egalisierend zu verstehen.

Das "ius suum cuique tribuere" Ulpians - einem jeden zuteilen, was ihm zukommt - heißt, die Unterschiedlichkeit unserer menschlichen Natur anerkennen. Die Menschen sind nicht allesamt gleich begabbar. Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandeln heißt zugleich auch, das "Recht des Anderen auf Anderssein" anzuerkennen. Das muß zu konkreten Schlußfolgerungen für das Bildungswesen führen:

Niemand darf deswegen, weil er bestimmte gesellschaftliche oder Bildungsbarrieren aus eigener Kraft nicht übersteigt,oder weil seine finanziellen Verhältnisse das nicht zulassen, vom äußeren oder inneren Zugang zum Bildungssystem ausgeschlossen sein. Es müssen Einrichtungen geschaffen werden, die unterschiedlichen Startschancen zugunsten der Benachteiligten aufzubauen. Es ist aber falsch, solche Einrichtungen nun als die allein seligmachenden für jedermann zu preisen. Ganztagsschulen können einerseits von großem Nutzen, andererseits aber für Kinder aus fördernden Elternhäusern mit einem breiten außerschulischen Interessenspektrum deutlich hemmend sein. Integrierte Gesamtschulen werden, wenn sie so funktionieren, wie sie theoretisch konzipiert sind, von erheblichem Nutzen sein. Niemand hat andererseits bisher die Befürchtungen zu widerlegen vermocht, daß sie zugleich die Gefahr in sich bergen, überdurchschnittlichen Fleiß und überdurchschnittliche Begabung in der Spitze "abzukappen".

4.2.2 Demokratiegebot (Partizipation)

Es ist konsequent, wenn mit fortschreitender Geltungsdauer des Grundgesetzes die Auswirkungen einer seiner vorrangigsten Staats-

formbestimmungen, wie es das Demokratiegebot (Art. 20 Abs. 1 - 2 GG, über Art. 28 Abs. 1 GG gleichzeitig konstitutiv für die Länderverfassungen) darstellt,[229] innerhalb eines öffentlichen Tätigkeitsbereiches wie dem öffentlichen Schulwesen realisiert werden, wo sie kraft des Erziehungs- und Bildungsauftrages hinsichtlich der Gesamtheit der nachwachsenden Bevölkerung Fortbestand und innere Entwicklung des demokratischen Gedankens wesentlich mitentscheiden. Eine nichtdemokratische oder gar antidemokratische Schule würde in einem demokratischen Gemeinwesen einen besonders gefährlichen Fremdkörper darstellen.

Das Bundesverfassungsgericht definiert in Übereinstimmung mit der allgemeinen Staatsrechtslehre[230] das Demokratiegebot wie folgt: "Freiheitliche demokratische Grundordnung... ist eine Ordnung, die unter Ausschluß jeglicher Gewalt- und Willkürherrschaft eine rechtsstaatliche Herrschaftsordnung auf der Grundlage der Selbstbestimmung des Volkes nach dem Willen der jeweiligen Mehrheit und der Freiheit und Gleichheit darstellt. Zu den grundlegenden Prinzipien dieser Ordnung sind mindestens zu rechnen: die Achtung vor den im Grundgesetz konkretisierten Menschenrechten, vor allem vor dem Recht der Persönlichkeit auf Leben und freie Entfaltung, die Volkssouveranität, die Gewaltenteilung, die Verantwortlichkeit der Regierung, die Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, die Unabhängigkeit der Gerichte, das Mehrparteienprinzip und die Chancengleichheit für alle politischen Parteien mit dem Recht auf verfassungsmäßige Bildung und Ausübung einer Opposition."

Der Gedanke der "Demokratisierung" der Schule zielt auf die analoge Anwendung der "demokratischen Techniken" auf ein öffentliches Subsystem. Die Erörterung, wie es um die Demokratisierbarkeit solcher staatlichen oder auch gesellschaftlichen Teilbereiche steht, hat klargestellt, daß es weder ein generelles grundgesetzliches "Demokratisierungsgebot" gibt noch ein entsprechend allgemeines Verbot für derartige Bestrebungen.[231] Die Anworten liegen wesentlich im organisationspolitischen Ermessen des Staates, wobei jeweils in concreto die Möglichkeit und das Ausmaß der Einführung partizipatorischer o.ä. Strukturen an der sachlichen Eigenart des Bereiches und der dort gestellten Aufgaben zu messen sind. Eine allgemeine Grenze bleibt freilich immer zu beachten:

Da nach Art. 20 Abs. 2 S. 1 GG "alle" Staatsgewalt "vom Volke" ausgeht, bedarf es auch für demokratisierte öffentliche Teilbereiche der hinreichenden Anbindung an die allgemeine Staatswillensbildung; die "Démocratie une et indivisible" darf sich nicht über eine Vielzahl demokratisierter Subsysteme letztlich in eine widersprüchliche Fülle "kleiner Demokratien" auflösen.

Die Schulen sind i.d.R. nichtrechtsfähige Anstalten ihrer Träger. Mit dieser äußerlich-organisatorischen Nichtselbständigkeit korrespondiert in der Bildungsarbeit die Abhängigkeit von den Weisungen der Schulaufsicht.[232] Diese traditionellen Grundstrukturen der Rechtsgestalt der deutschen Schule begegnen vor allem unter dem Stichwort mangelnder Demokratisierung bildungspolitischer Kritik. Sie artikulierte sich insbesondere in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1973 zur verstärkten Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern.[233] Diese Empfehlungen leiteten sich in manchem bereits aus dem allgemeinen Strukturplan des Bildungsrates von 1970 ab.[234]

Die Empfehlungen sind darauf angelegt, innerhalb des staatlichen Verantwortungsbereiches

1. den Schulen
   a) eine durch staatliche Rahmenrichtlinien begrenzte Selbständigkeit in der Organisation der Lernprozesse einzuräumen,
   b) eine Mitbestimmung in personellen Angelegenheiten zu gewähren,
   c) Finanzmittel zur eigenen Bewirtschaftung zuzuweisen
2. den Lehrern, Schülern und Eltern
   a) die Wahrnehmung dieser Rechte gemeinsam - in erster Linie allerdings den Lehrern - zu übertragen,
   b) Organisationsformen für eine kommunikative und kooperative Gestaltung der Lernprozesse anzubieten,
3. die staatlich-kommunale Schulverwaltung entsprechend zu begrenzen, das heißt insbesondere
   a) zur Regelung des Schulwesens nur noch Rahmenrichtlinien zu verwenden,
   b) die Schulaufsicht nach einer Einführungsphase in eine Recht

aufsicht zu verwandeln und die Weisungsbefugnis im übrigen abzuschaffen,

c) die Beratung der Schulen zu einem Schwerpunkt der Schulverwaltung zu machen.[235]

4.2.3 Das Rechtsstaatsgebot

Wie einerseits die Geltung der Grundrechte, die sich aus dem Sozialstaats- und Demokratieprinzip herleiten lassen, in der Schule zu bejahen ist, sind andererseits im Rahmen des Auftrags der Schule Bildung dem noch nicht fertigen jungen Menschen mit einem gewissen Maß an Fremdbestimmungen zu vermitteln[236], die grundgesetzlichen Gewährleistungen unbeschränkt nicht zu praktizieren. Diese Schranken entnahm man früher weithin der inneren "Eigengesetzlichkeit" des Schulverhältnisses, das als "besonderes Gewaltverhältnis" für geeignet befunden wurde, ohne weiteres Grundrechte der Schüler nach Maßgabe der ihm innewohnenden Erziehungsziele und Ordnungsprinzipien einzuschränken.[237] Eine solche Sicht verbietet sich, nachdem sich die Bewertung des Schulverhältnisses als Rechtsverhältnis durchgesetzt hat.

Diese Erkenntnis, daß die Schule nicht als rechtsfreier Raum anzusehen ist, lösten Bemühungen des parlamentarischen Gesetzgebers aus, das Schulverhältnis zu ordnen, weil das in Art. 20 Abs. 3 und 28 Abs 1 GG niedergelegte Rechtsstaatsprinzip, das den Schutz und die Sicherheit der Rechtssphäre des einzelnen vor der Staatsgewalt bezweckt, verlangt, diese durch klare Zuständigkeitsverteilung und Funktionentrennung rechtlich zu binden.

4.2.3.1 Gesetzesvorbehalt

Das Prinzip der parlamentarischen Demokratie (Art. 20 Abs. 1 u.2 GG) verpflichtet den Gesetzgeber, wesentliche Entscheidungen selbst zu treffen und nicht der Verwaltung zu überlassen. Insbesondere soweit es unterhalb der Ebene allgemeiner Wertentscheidungen des Grundgesetzes und der Landesverfassungen in einer plu-

ralen Gesellschaft keine - rational und eindeutig begründbare - gesellschaftliche Präferenzordnung (Gemeinwohlordnung), die mit der Präferenzordnung aller Gesellschaftsmitglieder übereinstimmt, geben kann,[238] ist der Gesetzgeber gehalten, Interessenkonflikte allgemeiner Art durch seine Entscheidung zu lösen. Die Verwaltung ist auf ein vom Parlament verabschiedetes Gesetz angewiesen, soweit es sich um Angelegenheiten handelt, die dem Führungsanspruch des Parlaments unterliegen. Dazu gehört vornehmlich der Bereich der Grundrechtsausübung und -verwirklichung, in dem das Parlament sich seiner Verantwortung nicht entziehen darf, sondern verpflichtet ist, die der staatlichen Gestaltung offenliegende Rechtssphäre selbst abzugrenzen und nicht dem Ermessen der Verwaltungsbehörde zu überlassen.[239]

Die Auffassungen über den Umfang des Gesetzesvorbehalts reichen vom Postulat einer durchgehenden Gesetzesbindung bis hin zur Anerkennung rechtsfreier Räume zumindest im Innenbereich staatlicher Organisation, wobei mitunter versucht wird, diese durch Bezugnahme auf einen institutionsimmanenten Generalauftrag der Verwaltung als rechtserfüllt zu deklarieren.[240]

Das Grundrecht auf persönliche Handlungsfreiheit (Art 2 Abs 1 GG) ist sehr weit gefaßt. Deshalb stoßen Maßnahmen der Verwaltung - selbst wenn spezifische Grundrechtsgewährleistungen wie z.B. die Meinungsfreiheit (Art. 5 GG) oder die Freiheit der Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 GG) nicht betroffen sind - schon bald in "grundrechtsrelevante Bereiche". Von vornherein auszunehmen ist daher praktisch nur das, was wegen Geringfügigkeit nicht verdient, in Bezug zur Grundrechtsausübung gesetzt zu werden.

Eine ins Gewicht fallende Eingrenzung des Gesetzesvorbehalts ist daher allenfalls durch die Beschränkung auf "wesentliche Entscheidungen" möglich. Es bleibt das Problem, näher zu bestimmen, was in diesem Zusammenhang "wesentlich" ist.

Die "Wesentlichkeitstheorie" knüpft an die bisherige Ratio und Entwicklung des Gesetzesvorbehalts an. Schon sein klassisch-liberaler Ursprung im 19. Jahrhundert, daß Eingriffe in "Freiheit und Eigentum" des Gesetzes bedurften, war nichts anderes als die Anerkennung der politischen Wesentlichkeit der beiden nach damali-

gem Zeitverständnis im Vordergrund gesehenen Grundrechte. Aber auch die Erweiterung dieser klassischen Formel nach 1949 unter dem Einfluß der Sicht der "Rechte" i.S. von Art. 19 Abs. 4 GG und § 42 Abs. 2 der Verwaltungsgerichtsordnung (VerwGO) in das Vorstellungsbild, daß der Eingriff in die subjektiv geschützte rechtliche Interessenssphäre des Einzelnen den Gesetzesvorbehalt impliziere, hatte starke Grundrechtsaffinitäten.[241] Genauer betrachtet bedeutet so die nunmehrige Sprachregelung, "wesentliche" Entscheidungen in grundrechtsrelevanten Bereichen bedürften per se der gesetzlichen Regelung, gegenüber der schon bisher herrschenden Lehre nur noch einen begrenzten Schritt weiter nach vorn, indem nämlich in den jetzt neu zu findenden Grenzen der "Wesentlichkeit" der Unterschied zwischen Eingriff und Leistung weitgehend irrelevant wird, d.h. daß insoweit auch die Leistungsverwaltung stärker dem Gesetzesvorbehalt unterworfen wird. - So ganz bewußt BVerfG 33,337, wo in der Sicht des Teilhabecharakters bestimmter Grundrechte Eingriffe und Leistung ineinander übergehen oder auch bei BVerfG v. 27.1.1976 - 1 BvR 2325/73 S. 11f., wo dem Schulwesen bescheinigt wird, daß "gerade hier die üblichen Abgrenzungsmerkmale von Eingriff und Begünstigung unentwirrbar ineinander übergehen".

4.2.3.2 Parlamentarische, administrative Schulaufsicht

Die Schulaufsicht im Sinne des Art. 7 Abs. 1 GG und in ihrer z.T. noch etwas weiteren Ausformulierung in den Länderverfassungen[242] ist nach gefestigter Auffassung in Rechtssprechung und Lehre ein aus seiner geschichtlichen Entstehung weit auszulegender Sammelbegriff, der die Gesamtheit der Rechte und Pflichten des Staates zur äußeren und inneren Gestaltung des Schulwesens einschließlich der Aufsicht i.e.S. umfaßt.[243]

Das wesentlich Neue in der jüngsten bildungsrechtlichen Entwicklung betrifft hingegen die darüber hinausreichende Frage, wer jeweils im einzelnen der "Staat" ist, unter dessen Aufsicht nach Art. 7 Abs. 1 das gesamte Schulwesen steht. Das betrifft vor allem die Aufteilung dieser im traditionellen Verständnis

weithin als Hausgut der Schulverwaltung betrachteten Befugnisse zwischen der demokratisch legitimierten Volksvertretung und der Exekutive. An sich rechnete zur Schulaufsicht zwar schon seit längerem u.a. auch Gesetzgebung auf schulischem Gebiet und sonstige Rechtssetzung in Schulangelegenheiten.[244] Doch konnte man lange Zweifel haben, ob in diesem Bereich die jeweilige Wahl der Rechtsform (Gesetz bzw. Verwaltungsvorschrift) sich nach dogmatisch gesicherten Gesichtspunkten des Gesetzesvorbehaltes richtete oder nicht vielmehr stark nach dem Gutdünken einer "fachmännisch/unjuristischen" Kultusverwaltung. Seit sich Bund und Länder anschicken, das Schulwesen z.T. strukturell tiefgehend in organisatorischer und bildungsinhaltlicher Hinsicht zu transformieren, muß jedoch die Frage klar beantwortet werden, wer eigentlich innerhalb des "Staates" i.S. von Art. 7 Abs. 1 GG die verfassungsrechtliche Legitimation zur Anordnung so weitgehender Wandlungen besitzt.

Aus dieser Perspektive wird verständlich, weshalb insbesondere die Rechtsprechung in den letzten Jahren bildungspolitischer Polarisierung in zunehmendem Maße an- und aufgerufen wurde, die Frage der Bedeutsamkeit des Gesetzesvorbehaltes im Schulwesen unter besonderer Berücksichtigung der Schulaufsicht und des "besonderen Anstaltsverhältnisses" der Schule zu beantworten. Obwohl der hiermit eingeleitete Klärungs- und Fortentwicklungsprozeß noch nicht abgeschlossen ist, liegen auf Grund der Beschäftigung höchstrichterlicher Rechtssprechung und der Lehre mit einigen "causes célébres" (Numerus clausus, Förderstufe, Mengenlehre, Fünf-Tage-Woche, Sexualerziehung, Ausschluß vom 2. Bildungsweg) inzwischen hinreichend gefestigte Konturen vor, die es heute bereits erlauben, das Bild vom nunmehrigen Ausmaß der Geltung des Gesetzesvorbehaltes im Schulwesen mit einiger Plausibilität und Deutlichkeit zu skizzieren.[245]

Die Erkenntnis der jüngeren verfassungsrechtlichen Überlegungen über das Verhältnis zwischen Schulaufsicht und Gesetzesvorbehalt ist, daß alle "wesentlichen" Entscheidungen im Schulwesen einschließlich derjenigen, die das heute "geöffnete" besondere Gewaltverhältnis Schule betreffen, vom parlamentarisch-demokra-

tischen Gesetzgeber selbst durch formelles Gesetz getroffen werden müssen.[246] "Nicht wesentliche"Regelungen können durch untergesetzliche Vorschriften erfolgen. In dieser "2. Schicht" ergibt sich dann die zusätzliche wichtige Frage, ob der Erlaß solcher "nicht wesentlichen" Regelungen immer wenigstens einer gesetzlichen Ermächtigung bedarf. Soweit es um den Erlaß von Rechtsvorschriften geht, bieten nach heutigem verfassungsrechtlichen Verständnis die verschiedenen "traditionellen Ermächtigungsgrundlagen"

- Schulverhältnis als besonderes Gewaltverhältnis mit "freiwilliger Unterwerfung unter die Anstaltsgewalt"
- "Originäre Rechtssetzungsbefugnis der Exekutive" im allgemeinen oder zum Erlaß von sogenannten Sonderverordnungen[247]
- gewohnheitsrechtliche Globalermächtigung der Schulverwaltung zum Erlaß untergesetzlicher allgemeiner Schulregelungen wie insbesondere Schulordnungen[248]
- Deutung des Art. 7 Abs. 1 GG im Sinne einer Ermächtigung der Schulverwaltung zur schulrechtlichen Rechtssetzung [249]

keine tragfähige Basis mehr, welche die verlangte formell-gesetzliche Ermächtigung zu ersetzen vermöchten.

Der "Durchbruch des demokratischen Rechtsstaates" im Schulrecht über die "Wesentlichkeitstheorie" der neuen höchstrichterlichen Rechtsprechung und die Besinnung auf das Ermächtigungserfordernis im Sinne von Art. 80 Abs. 1 GG schaffen offensichtlich angesichts des oft noch exekutivisch "gewachsenen" Zustandes des Länderschulrechts Übergangsprobleme. Wie in anderen vergleichbaren Fällen[250] verlangen auch hier Gesichtspunkte des temporären Bestandsschutzes und der Praktikabilität die Einräumung einer gewissen Übergangs-("Karenz"-)frist.

Das Ergebnis der künftigen Entwicklung wird sein, daß nach einer kasuistischen Festlegung der Wesentlichkeitsvoraussetzungen per Einzelfall in einer Vielzahl von Fällen durch die Rechtsprechung und die Verwaltungspraxis der Gesetzgeber aus der Quintessenz der Praxis Kriterien für die Zuordnung der Schulaufsicht festlegen kann.

4.2.3.3 Rechtsschutz

Während somit das Problem des Parlaments- oder Gesetzesvorbehalts in der Schulrechtsentwicklung noch keine befriedigende und vor allem keine abschließende Klärung finden konnte, kann der Komplex des Rechtsschutzes bereits auf eine längere Entwicklung zurückblicken. Den Anforderungen generalklauselartig oder ähnlich (Art. 19 Abs. 4 GG, Art. 93 GG, §§ 40ff. Verwaltungsgerichtsordnung-VerwGO) weiter und effizienter gerichtsförmiger Kontrolle des Schulwesens ist die Verwaltungsrechtsprechung schon lange vor der endgültigen "Öffnung" des besonderen Gewaltverhältnisses im Jahre 1972 durch einen Ausbau der Vorstellungsbilder um das justiziable "Grundverhältnis" innerhalb des besonderen Gewaltverhältnisses Schule u.ä. seit den fünfziger Jahren im wesentlichen nachgekommen.[251] Insbesondere ist dieser Rechtsprechung auch die Harmonisierung der rechtsstaatlichen Unabdingbarkeiten mit den berechtigten Interessen pädagogischer Freiheit (z.B. im Prüfungsrecht) grundsätzlich voll gelungen.

Allerdings läßt es sich nicht vermeiden, daß sich natürlich innerhalb der prinzipiell "gelösten" Rechtsschutzfrage aufgrund gewandelter Zeitbedürfnisse immer wieder punktuell neue Fragen ergeben, die zu erneuten Einzelauseinandersetzungen über das optimale Ausmaß des verwaltungs- und verfassungsrechtlichen Rechtsschutzes im Schulbereich nötigen.

Eine sehr wichtige neue Thematik ist in diesem Zusammenhang die Frage der Möglichkeit einer Einzelanfechtung von Zeugnisnoten und anderen Leistungsnachweisen. Sie wird vor allem hinsichtlich der Abitureinzelnoten diskutiert. Im Grunde schiebt sich aber mit diesem Fragenkomplex die von pädagogischer Seite schon länger thematisierte Frage der "Gerechtigkeit" sogenannter punktueller Zeugnisse im Vergleich zu konsekutiven o.ä. Leistungsbewertungen (Note versus "Creditsystem" u.s.f.) oder sogar zum Verzicht auf Leistungbewertungen (Losverfahren beim Numerus clausus) allmählich auch auf die bildungsrechtliche Ebene.[252]

4.3 Die indizierten Reformen

Bei Betrachtung der seit den sechziger Jahren ablaufenden Reformbemühungen fällt vordergründig auf, daß diese eher eine quantitative als eine qualitative Veränderung des Bildungswesens bewirkten. Es ist z.B. ein Fortschritt, wenn die Zahl der Inhaber einer Berechtigung zum Studium sich innerhalb eines Jahrzehnts mehr als verdoppelt hat. Proportional noch stärker gestiegen ist die Anzahl derer, welche als Inhaber eines berufsqualifizierenden Abschlusses meist über den Umweg eines Fachhochschulstudiums, sonst als Absolventen des zweiten Bildungsweges oder aufgrund von Nichtabiturientenprüfung an den Universitäten studieren. Die Versuche, das Bildungswesen strukturell und inhaltlich neu zu ordnen, sind zahlreich. Die horizontale (stufenbezogene) statt vertikale (schulförmliche) Gliederung des Schulwesens hat Fortschritte gemacht (Grundschulreform, Einführung der Orientierungsstufe, Reform der gymnasialen Oberstufe, Integration von allgemein und beruflich Vorgebildeten in der Sekundarstufe II, Gesamtschulen, Planung von einheitlichen und wissenschaftsorientierten lernziel- statt stofforientierten Curricula für die gleichen Stufen der verschiedenen Schulen[253]), manche Nahtstellen des Bildungssystems werden versuchsweise überbrückt (Vorschulen, Förderkurse für begabte Hauptschüler, Schulzentren, Berufsgrundschuljahr, Oberstufenkolleg Bielefeld, Konzeption der Gesamthochschule etc).

Die Verrechtlichung des Schulwesens ist entscheidend vorangeschritten.[254] Die Einflußmöglichkeiten der Betroffenen (Lehrer, Eltern, Schüler) aufs Schulwesen haben - freilich in von Bundesland zu Bundesland, Schulart zu Schulart unterschiedlicher Intensität - eine neue rechtliche Fundierung erfahren.[255]

Rechtsstaatliche Defizite (z.B. besonderes Gewaltverhältnis, Prüfungs- und Ausleseverfahren, Lerninhalte) werden zunehmend von der Wissenschaft und den Gerichten tendenziell sachgerecht gekennzeichnet.[256]

Die Aufgaben der kommunalen Schulträger werden wieder stärker berücksichtigt.[257] Die faktische Bedeutung der Schulaufsicht

hat sich (Bayern, Baden-Württemberg und teilweise Rheinland-Pfalz ausgenommen) zudem zugunsten der Schulmitglieder und Schulen in auch rechtserheblicher Weise gewandelt. Der Zuständigkeitsbereich der Schulen ist ebenso wie die rechtliche, in geringerem Maße auch die fachliche Kompetenz der Lehrer größer geworden; die meisten Reformgesetze oder -entwürfe der letzten Jahre erkennen dies an.[258]

Damit deutet sich auch eine gewisse Tendenzwende an: Schul- und schulbenutzerfreundliche Gesetze, Rechtsverordnungen und Erlasse fanden 1974 ihren Kulminationspunkt; sie ermöglichten den Schulen, im System der politischen Herrschaft relativ autonome Strukturen zu entwickeln. Das seither konzipierte Schulrecht versucht, zugunsten der Kultusverwaltungen Einfluß und Terrain zurückzugewinnen.

4.3.1 Zur Verwirklichung des Sozialstaatsgebotes (Verteilung des knappen Gutes "Bildung")

Die Problematik,[259] auf die hier eingegangen werden soll und die den sozialstrukturellen Hintergrund schulischer Sozialisationsprozesse bildet, stand im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion der frühen sechziger Jahre. Kristallisationspunkt dieser Diskussion war der Begriff der Chancengleichheit, in dessen Gefolge das Problem der weiterführenden Schulbildung nicht unter dem Gesichtspunkt des wirtschaftlichen Bedarfs, sondern in der Perspektive des Bürgerrechts auf Bildung[260] diskutiert wurde. Damit wurde eine sozialpolitische Diskussion eingeleitet, die bis heute nicht aufgehört hat. Als Grundlage dieser Diskussion dienen Vorstellungen über wünschenswerte Sozialverhältnisse, insbesondere was die Verteilung von Lebenschancen (Klassenstruktur der Gesellschaft) und den gerechten Erwerb von hohen sozialen Positionen in der Gesellschaft betrifft.

In diesem Prozeß kommt der Schule eine hervorragende Bedeutung zu, indem sie bei einer gleichen Zugangschance zur Ausbildung eine Begabtenauslese vorzunehmen hat, insbesondere in der Situation, in welcher der Staat an die Grenze seiner sektoralen Leistungsfähigkeit stößt (Numerus clausus).

4.3.1.1 Kompensatorische Erziehung

Der Ausgangspunkt, daß Begabung nicht durch Anlage und erblich festgelegte Reifung und Entfaltung determiniert ist,[261] sondern das Produkt der Wechselwirkung von genetischem Erbe und Umwelt sei, indiziert die Forderung nach sogenannter kompensatorischer Erziehung, um durch ungleiche Förderung milieu- und schichtenspezifische Benachteiligungen außerschulischer Sozialisationsprozesse auszugleichen.[262]

Unter diesem Aspekt steht die Tendenz, die allgemeinen Kindergärten für die gemeinsame Erziehung der Drei-, Vier- und Fünfjährigen statt wie bisher dem sozialpädagogischen Bereich, nunmehr dem Schul- oder Bildungswesen als "Elementarbereich" zuzuordnen.[263]

Die dem Sozialstaatsprinzip zu entnehmende Forderung auf Chancengleichheit (nicht Chancengerechtigkeit) kann allerdings nicht verwirklicht werden, ohne alle Sozialisationsinstanzen und -agenturen zur kompensatorischen Erziehung zu verpflichten. Voraussetzung hierfür wäre, daß alle Kinder bereits in ihren Elternhäusern die selben materiellen und mentalen Verhältnisse und Förderungsmöglichkeiten vorfinden. Um eine solche Nivellierung im Sinne der Verwirklichung eines extremen Sozialstaates zu erreichen, die lediglich eine Normabweichung aufgrund außergewöhnlicher, unabänderlicher und naturgegebener körperlicher Mängel zuläßt, bietet sich nur die Möglichkeit der frühzeitigen Absonderung des Kindes von seinem Elternhaus und die Versetzung in eine künstlich geschaffene, für alle gleiche Sozialagentur. Mit einer solchen uniformen frühkindlichen Erziehung müßte allerdings ein Defizit an individueller "affektiver Zufuhr",[264] d.h. Zuneigung in einer entscheidenden Entwicklungsphase[265] in Kauf genommen werden mit der Folge der Chancengleichheit unter an Hospitalismus Erkrankten.[266]

Ein solcher Weg zur extremen Verwirklichung von Chancengleichheit ist folglich nicht zu verwirklichen, zumal nachgewiesen ist, daß die Familie von ihrer Konstitution her das wirksamste und wirtschaftlichste System ist, um die Entwicklung des Kindes zu fördern und zu schützen.[267]

Bei dieser Konstellation ergibt sich die Forderung, zur Annäherung des Ideals der Chancengleichheit (um mehr als ein Ideal kann es sich bei der Forderung nach materialer Chancengleichheit nicht handeln) bei gleichzeitig größtmöglicher Förderung individueller Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, d.h. eine Nivellierung auf elitärer Ebene ohne Eingriff in die materielle Substanz primärer Sozialisationsinstanzen. Hierbei ist die Annäherung an die idealistisch gedachte elitäre Ebene determiniert durch die je individuelle genetische Ausstattung und Milieueinflüsse, die Chancenungleichheit produzieren können. Während genetische Ausstattung begrifflich mit erzieherischen Mitteln nicht geändert werden kann, sind negative oder unerwünschte Milieueinflüsse eliminierbar und ersetzlich. Diese sind folglich der Angriffspunkt für pädagogisches Bemühen um Verwirklichung von Chancengleichheit.

Bei der Verwirklichung solcher kompensatorischer Erziehung ist zunächst festzulegen, wann im menschlichen Leben nachteilige Milieueinflüsse zeitlich auftreten können, die durch staatlich verordnete oder gesellschaftliche Maßnahmen beeinflußt werden können.

Diese Grenzziehung erweist sich im Einzelfall als schwierig, weil jede menschliche Äußerungsform unabhängig vom Alter nicht allein aus der genetischen Natur erklärt werden kann, sondern sich immer schon als durch die Umwelt bearbeitet herausstellt. Schon das Verhalten des neugeborenen Kindes resultiert aus drei Komponenten (nach Spitz):

"1. Ererbte Ausstattung, bestimmt durch Gene, Chromosome, DNS (= Desoxyribonukleinsäure), RNS (= Ribonuklinsäure) u.s.w.
2. Intrauterine Einflüsse während der Schwangerschaft.
3. Einflüsse, die während des Geburtsvorganges wirksam werden."[268]

Zu 1. In der medizinischen Wissenschaft bahnt sich die technische Möglichkeit der Genveränderung an. Zumindest derzeit kann noch davon ausgegangen werden, daß Genmanipulationen - sofern die Forschung diese jemals soweit "ausreift", daß sie auch am Menschen durchgeführt werden kann - mit dem Bild des Menschen als einer aus sich selbst determinierten Persönlichkeit nicht vereinbar sind.

Zu 2. Intrauterine Einflüsse sind: Ungenügende und falsche Ernährung der Mutter, Drogenkonsum, Infektionskrankheiten, Bestrahlungen und - über chemische Reaktionen im mütterlichen Blutkreislauf - auch psychische Emotionen. Diese Einflüsse können durch organisiertes Einwirken auf die Lebensumstände der Mutter gemildert werden. Eine Chancengleichheit in dem Sinne, daß praenatale Schädigungen nicht eintreten, kann nicht durchgängig erreicht werden. Der Gesetzgeber der Bundesrepublik Deutschland hat vor allem eine Absicherung gegen wirtschaftliche Notlagen durch die Krankenversicherung, das Sozialhilfegesetz und das Mutterschutzgesetz geschaffen.
Zu 3. Der Einfluß des "Geburtstraumas" auf die nachfolgende Entwicklung des Menschen ist weitgehend ungeklärt.[269] Wenn hiervon Wirkungen ausgehen, lassen sich diese möglicherweise durch medizinische Techniken mildern. Da sie jedoch in ihrer Art und Intensität wesentlich von biologischen Fakten bestimmt sind, ist eine Einflußnahme aufgrund erzieherischer Erwägungen nicht möglich.

Es kann demnach festgestellt werden, daß erzieherische Maßnahmen zur Verbesserung der Lebenschancen erst nach der Geburt einsetzen können. Dies hat zur Folge, daß mit Rücksicht auf die verschiedenen praenatalen Einflüsse eine nur durch genetische Vorgaben begrenzte Chancengleichheit im Sinne des vollkommenen und idealen Sozialstaatsprinzips aus biologischen und psychischen Gründen in der Person der Mutter schon theoretisch ausgeschlossen werden kann.

Hieraus ergibt sich die Forderung an die kompensatorische Erziehung, im Interesse einer möglichst engen Annäherung an das Ideal nicht kompensierbare Benachteiligungen durch Überkompensation anderer Fähigkeiten aufzuwiegen.

Die Erziehung in Richtung auf Chancengleichheit hat ihre erste Bewährungsprobe in dem Zeitpunkt zu bestehen, in dem der Mensch mit anderen in vergleichende Konkurrenz tritt, also beim Eintritt in Kindergarten, Vorschule oder spätestens in die Grundschule. Der hierbei einsetzende Wettbewerb setzte Bestrebungen zur Verwirklichung von Chancengleichheit bereits in der davor liegenden Zeit zwischen Geburt und Aufnahme in die Institutionen

voraus, um den Wettbewerb unter gleichen Voraussetzungen stattfinden zu lassen.

Es kann mit hoher Wahrscheinlichkeit von der Richtigkeit der Annahme ausgegangen werden, daß unmittelbar nach der Geburt Interaktionsbeziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt stattfinden.[270] Damit wird für eine Untersuchung über die Chancengleichheit des Menschen und eine darauf gerichtete kompensatorische Erziehung bereits der Zeitabschnitt bedeutungsvoll, in dem unmittelbar nach der Geburt soziokulturelle Bedingungen durch Vermittlung der engsten Umgebung (vor allem der Mutter) auf den Menschen wirken können. Er beginnt mit dem traumatischen Geburtserlebnis und umfaßt (im Sinne des Modells der sechs Sozialisationsphasen[271]) die zweite (erste postnatalische), dritte (Entstehung des Menschen als soziokulturelles Lebewesen etwa bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres) und die vierte Phase, die unmittelbar auch hinsichtlich der nach deren Abschluß vorliegenden sozialen Voraussetzungen in die Schulphase als institutionelle Zwangssozialisation überleitet. Wegen dieser Bedeutung vor allem des Lebenszeitabschnitts bis zum vollendeten dritten Lebensjahr wird darauf hingewiesen, daß mit Rücksicht auf die angestrebte Chancengleichheit das bisher angebotene und mit diesem Zeitpunkt einsetzende Potential[272] an kompensatorischer Früherziehung (Kindergärten, Vorschulen) nicht ausreichend erscheinen.[273]

Als Innovation und bisher von den Anregungen des Deutschen Bildungsrates, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) nicht berücksichtigte Aufgabe werden deshalb Institutionen gefordert, die mit familienberatender Funktion ausgestattet vor allem die vorschulische Familienerziehung beeinflussen.[274] Aus der Natur dieser Phase der Sozialisation mit dem Vorrang der Familienerziehung, die sich schon aus der physischen Abhängigkeit des Menschen vor allem von die Mutter ergibt, muß aber geschlossen werden, daß das soziokulturelle Ergebnis einer solchen gelenkten Familienerziehung die Resultante aus den Komponenten der institutionellen Beratung und des soziokulturellen Familienstatus darstellt. Damit ist aber

eine Chancengleichheit auch bei entsprechenden Bemühungen nicht zu realisieren.

Dieser ständige Dualismus zwischen natürlicher sowie milieubedingter Ausstattung und den Bemühungen um das Gebot nach Chancengleichheit muß einmal beide Komponenten relativieren und zum anderen erhellen, daß Chancengleichheit eine das ganze Leben des Menschen begleitende Aufgabe darstellt. In dieser Sicht ist die aus dem Gebot nach Chancengleichheit entspringende kompensatorische Erziehung keine bis ins letzte institutionalisierbare Größe,sondern eine ethische Norm, gerichtet an den Lehrer, Erzieher, an die Gesellschaft und jeden einzelnen zur Unterstützung im Ausgleich erkannter Sozialisationsdefizite, also ein allgemein gesellschaftliches Gebot.[275]

Daher ist es verständlich, daß bei der institutionalen Ausgestaltung unter dem Gesichtspunkt des Sozialstaatsgebotes lediglich ein Rahmen geschaffen werden kann, innerhalb welchem Prozesse zwischenmenschlicher Unterstützung ablaufen können. Zur Verwirklichung dieses Konzepts werden vorschulische Begabungsförderung, insbesondere für soziokulturell benachteiligte Kinder angeboten. Zur Vermeidung zu früher und punktueller Verfahren der Begabungsauslese soll ein Schulsystem geschaffen werden, das die individuellen Lernbedingungen berücksichtigt und erst allmählich sich differenzierende, nicht in Sackgassen endende Ausbildungsgänge anbietet, zwischen denen Durchlässigkeit besteht. In einer solchen Organisation soll die Förderung des Sozialisanden den Vorrang gegenüber der Auslese besitzen.

Eine hervorragende Bedeutung kommt im Vorgang der kompensatorischen Erziehung der Sprachbildung zu:[276] "Es lassen sich zwei grundlegende Typen von Codes unterscheiden: der ausgebaute (elaborated) und der eingeengte (restricted) Code. Diese Codes sind auf sprachlicher Ebene durch die Wahrscheinlichkeit definiert, mit der vorausgesagt werden kann, welche syntaktischen Elemente ein Sprecher zur Organisation von Bedeutungsinhalten innerhalb eines repräsentativen Sprachbereichs anwendet. Im Falle des ausgebauten (elaborated) Code wählt der Sprecher aus einem relativ breiten Bereich syntaktischer Alternativen, und die Möglichkeit, die Organisation der Sprachelemente vorherzubestimmen, vermin-

dert sich beträchtlich. Im Falle des eingeengten (restricted) Code ist der Bereich syntaktischer Alternativen oft stark begrenzt, und die Wahl der Sprachelemente läßt sich sehr viel leichter voraussagen."[277]

Eine Lösung ist aber nicht durch eine bloße Intensivierung der Spracherziehung zu erreichen, da die aktivierte Form der Selbststeuerung bereits restringierend die Sprachentfaltung im Vergleich mit den Kindern der Mittelschicht beeinflußt. "In dieser Sicht wird die Sozialstruktur, der das Kind angehört, jedesmal, wenn es spricht oder zuhört, in ihm verstärkt und seine soziale Identität begrenzt und festgelegt. Die Sozialstruktur wird für das sich entwickelnde Kind zur psychischen Realität, indem sie seine Sprechakte formt. Dem allgemeinen Sprachmuster des Kindes liegen entscheidende Auswahlmuster zugrunde, Präferenzen für bestimmte Alternativen, die sich im Laufe der Zeit entwickeln und stabilisieren und eventuell eine wichtige Rolle spielen bei der Steuerung intellektueller, sozialer und effektiver Orientierung."[278]

Solche unterschiedlichen Codes bauen zwischen den Angehörigen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen Sprachbarrieren auf, die der Internalisierung von Bildungsinhalten bei mit eingeengtem Code Ausgerüsteten Grenzen setzt, die die Entfaltung der Lebensmöglichkeiten des Menschen behindern. Ob der unterschiedliche Ausdruck das Ergebnis eines schichtenspezifischen Sprachdefizits darstellt[279] oder bei genereller qualitativer Äquivalenz lediglich Unterschiede in der Orientierung der verschiedenartigen Umwelt- und Lebensräume ausdrückt,[280] ist umstritten. Von der Entscheidung dieser Streitfrage hängt es wesentlich ab, mit welchen Strategien in der Sprachentwicklung kompensatorische Erziehung betrieben werden kann.

Der Entdeckung der Bedeutung des Zusammenhanges zwischen Sprache und Bildungsmöglichkeiten folgten intensive bildungspolitische Aktivitäten zur staatlichen Förderung kompensatorischer Sprachprogramme, die jedoch nicht den erhofften Erfolg brachten und insgesamt als gescheitert angesehen werden müssen.[281]

Aus dieser Erkenntnis folgt die Forderung nach der Äquivalenz der schichtenspezifischen Codes und die weitere Erkenntnis, daß die aus den Codes resultierende Bildungsbarriere ihre Ursache in der Sprache der Bildungsinstitutionen hat, die sich ausschließlich des elaborierten Codes der sogenannten Mittelschicht bedient. Eine kompensatorische Spracherziehung kann somit durch eine Transformation von Bildungsinhalten aus dem Mittelschichtscode in den restringierten Code der sog. Unterschicht erfolgen.

4.3.1.2 Integration des öffentlichen Schulwesens (Gesamtschule)

Die theoretische Begründung der Gesamtschule beruht auf ihrem gesellschaftlichen Anspruch, Chancenungleichheiten durch kompensatorische Bildung und individuelle Begabungsförderung sowie eine Interdependenz von allgemeiner und beruflicher Bildung abzubauen.

Diese Schulform soll in zwei Abarten angeboten werden und zwar als sogenannte additive und integrierte Gesamtschule:
"Additive Gesamtschulen führen die verschiedenen Schularten räumlich und organisatorisch zusammen. Die einzelnen Schulen behalten jedoch ihren individuellen Charakter, ihren jeweiligen Bildungsauftrag und Fächerkanon.

Integrierte Gesamtschulen heben die Trennung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium in den Schuljahren 5-10 auf und versuchen, durch ein differenziertes Unterrichtsangebot der Schülerindividualität gerecht zu werden. Der Schüler erhält die Möglichkeit, aus einem breiten Unterrichtsangebot eine Auswahl zu treffen. Seine Abschlußqualifikation richtet sich nach den Leistungen in den von ihm besuchten Unterrichtsveranstaltungen, die ihn aber nicht auf das Angebot der herkömmlichen Schularten festlegen."[282]

Durch die in ihrer Reformwirkung bedeutungsvollsten integrierten Gesamtschulen sollen die bisher getrennten und hierarchisch voneinander abgegrenzten Schultypen organisatorisch und inhaltlich integriert werden. Diese Integration soll auf horizontaler Ebene erfolgen, um ein Höchstmaß an Durchlässigkeit zu ermöglichen.[283]

Die Selektionsfunktion der Schule soll in den Hintergrund treten. Durch die Betonung der Förderungsaufgaben der Schule, durch das zeitliche Hinausschieben der Selektion, sollen insbesondere jene Schüler die Chance eines qualifizierten Schulabschlusses und einer qualifizierten Schulausbildung erwerben, die durch milieubedingte Defizite benachteiligt sind. Darüberhinaus soll die Gesamtschule zur "sozialen Integration" von Schülern verschiedener sozialer Schichten dienen.

Um diesen Zielkatalog zu realisieren, wird ein differenziertes Unterrichtsangebot vorgeschlagen:

"Es besteht aus
- Pflichtfächern, die alle Schüler besuchen müssen,
- Wahlpflichtfächern, die eine Auswahl zulassen, und
- Wahlfächern, deren Besuch freiwillig ist.

Diese Fächertypen werden ihrerseits wiederum unter dem Gesichtspunkt sortiert, ob die Schüler ohne Rücksicht auf ihre Individualität gemeinsam unterrichtet oder ob sie nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen in Klassen eingeteilt werden sollen. Wenn auf eine Einteilung der Schüler nach ihrer Schulleistung verzichtet wird, spricht man von Kernunterricht in leistungsheterogenen Gruppen; von ihm erwartet man vor allem eine sozialintegrative Wirkung auf die Schüler verschiedener Bevölkerungsschichten. Im zweiten Falle - die Schüler werden nach ihrer Schulleistung in jedem Fach der jeweiligen Lerngruppe zugeordnet - spricht man von Kernunterricht in leistungshomogenen Gruppen (auch Fachleistungskurse, Niveaukurse); Kursunterricht soll durch die Einteilung der Schüler in Lerngruppen mit gleicher Leistungsfähigkeit ein möglichst rasches Fortschreiten des Lernprozesses im jeweiligen Fach garantieren. Um das Absinken des Schülers in einen leistungsschwächeren Kurs oder den Aufstieg in einen leistungsstärkeren Kurs zu ermöglichen, werden Förder- und Liftkurse eingerichtet."[284]

Es sind Bestrebungen im Gange, die Gesamtschule als Regelschule einzuführen. Ob dies jedoch durchführbar ist, erscheint mit Rücksicht auf die einsetzende Kritik an dieser Schulform zweifelhaft.

Einmal wird befürchtet, daß die Gesamtschule nicht in der Lage ist, ihre spezifische Aufgabe zu erfüllen:
Es "steht zu befürchten, daß die Durchlässigkeit zwischen den Kursniveaus nicht gewährleistet werden kann...So besteht die Gefahr, daß sich im Laufe der Schulzeit die einzelnen Fachleistungskurse auseinander entwickeln und ein Wechsel zwischen den unterschiedlichen Niveaustufen immer schwieriger wird. Dabei steht besonders zu befürchten, daß zumal Schüler aus den unteren Sozialschichten in den unteren Niveaustufen überrepräsentiert sind...

Die zweite Gefahr einer faktischen Reproduktion des alten Schulsystems im Rahmen einer nur äußerlichen Neuorganisation ergibt sich aus den vielen Untersuchungen über schichtspezifische Cliquenbildung in amerikanischen Gesamtschulen.

...Es genügt, daran zu erinnern, daß die Schule kein isoliertes Sozialsystem darstellt, sondern in eine geschichtete Gesellschaft eingebettet ist, um Erklärungen für das Phänomen schichtspezifischer Cliquenbildung in der Schulklasse zu finden: Zunächst steuern Eltern ganz bewußt die Freundschaften ihrer Kinder. Auch die Lehrer reagieren unterschiedlich auf Kinder verschiedener Herkunft. Sie neigen dazu, Kinder aus den unteren sozialen Schichten zu benachteiligen, selbst wenn diese brauchbare Leistungen erbringen. In dieser Hinsicht spiegelt die Schule einfach die Struktur der Gemeinde wieder, in die sie sich eingebettet findet."[285]

Zum anderen wird auf die Gefahr hingewiesen, welche durch eine frühzeitige Differenzierung in Form einer Senkung des Niveaus der Allgemeinbildung droht.

4.3.1.3 Das dreigliedrige Schulsystem

Die vorherrschende organisatorische Dreiteilung des bundesrepublikanischen allgemeinbildenden Schulwesens (Hauptschule/Realschule/Gymnasium) ist Ausdruck einer bestimmten Vorstellung von Bildungs- und Begabungsgrundlagen. Die Lerninhalte des dreigliedrigen Schulwesens werden unterschieden hinsichtlich bestimmter Addressatengruppen und darauf bezogener Bildungsaufträge. Diese "Bildungstheorie"[286] wurde in den 50er Jahren konzipiert:

"Volksschule

Primäre Aufgabe der Volksschule ist die grundlegende Bildung des werktätigen Menschen, in erster Linie der manuellen Berufe in vielfältig abgestuften Differenzierungen: des zukünftigen Industriefacharbeiters, des Bauern, des Handwerkers, des Landarbeiters, des techn. Angestellten. Die Volksschulbildung darf das Moment der Leistung, der Werktreue und der Sachgebundenheit nicht aus dem Auge verlieren, wenn wir an den Nachwuchs für den qualifizierten Facharbeiter denken, der geistige Beweglichkeit, Aufgeschlossenheit, Selbständigkeit mit einem soliden gründlichen Leistungswissen verbinden muß. (...)

In didaktisch-methodischer Sicht muß die Volksschulbildung sich um eine echte Leistungssteigerung bemühen und sich im Gegensatz zu abstrakter, begrifflich-systematischer Bildung zu einer Stätte volkstümlicher, praktisch-lebensbezogener Bildung entwickeln..."[287]

"Mittelschule

Die Mittelschule ist eine eigenständige Bildungsstätte für geistig gut begabte und praktisch veranlagte Schüler(-innen), die aus Neigung und nach dem Willen der Eltern eine gehobene mittlere Stellung in Handwerk, Industrie, Handel, Land- und Forstwirtschaft, Verwaltung u.s.w. anstreben. Sie ist eine allgemeinbildende Schule mit dem Ziel, eine wesentlich über die Volksschule hinausführende, vertiefte und in sich abgeschlossene Allgemeinbildung zu geben... Die Mittelschule unterscheidet sich wesentlich von der höheren Schule, die durch ihre wissenschaftliche Betrachtungsweise und Systematik gekennzeichnet ist...[288]

"Höhere Schule

(...) die Aufgabe dieser Bildung ist es nicht, auf bestimmte Berufe oder auf ein spezifisches Fachstudium vorzubereiten, sondern in die wesentlichen Sachgebiete so einzuführen, daß jedes in seiner Struktur und in seinen Gründen dem Schüler möglichst deutlich wird und er einen Einblick in den Zusammenhang des Weltganzen und der großen Kulturen erhält und ihm die Bezogenheit alles Geschöpflichen auf Gott aufleuchtet...Keine echte Bildungsarbeit ist möglich ohne die Bereitschaft, sich in Abgelegenes,

für den Augenblick und den Tag Zweckloses zu vertiefen. Dabei ist erst an zweiter Stelle wichtig, ob diese geistige Zucht geübt wird an alten oder neuen Sprachen oder an der Mathematik und den Naturwissenschaften."[289]

Gegen dieses Schulsystem wird eingewandt, es diene als Rechtfertigungsideologie für die schulische Reproduktion von Privilegierung und Diskriminierung. Die Schule sei ein Verfahren zur formalen Institutionalisierung von "Chancenungleichheit":
"Arbeiter- und Bauernkinder erhalten in der Volksschule eine praktische, volkstümliche und technische Ausbildung, wie sie für eine spätere, vorwiegend manuelle Berufstätigkeit erforderlich und ausreichend ist; Kinder aus der akademisch gebildeten Oberschicht erfahren eine wissenschaftliche Ausbildung am Gymnasium, die sie zum Studium und zur Übernahme von Führungspositionen im politischen und wirtschaftlichen Leben befähigt: Kinder aus der sozialen Mittelschicht bekommen in der Mittelschule eine sowohl praktische als auch theoretische Ausbildung, die über das Niveau der Volksschuloberstufe hinausgeht, ohne allerdings das wissenschaftliche Niveau des Gymnasiums zu erreichen, und den Absolventen für eine Berufstätigkeit im mittleren Bereich der Verwaltung und Wirtschaft qualifiziert. Diese drei verschiedenen Bildungskonzeptionen fixieren den Ausgebildeten aufgrund seiner Qualifikation von vornherein auf bestimmte Positionen im wirtschaftlichen, sozialen und politischen System. Sie verhindern außerdem eine der individuellen Leistungsfähigkeit angemessene Ausbildung, wie sie verfassungsrechtlich garantiert ist."[290]

Diese Bildungsideologie sichere die Selektionsfunktion der Schule - Schule als optimale Organisation des Lehrens und Lernens zur Förderung der Persönlichkeitsbildung bleibe unter diesen Umständen abstrakte Utopie.

Tatsächlich erfolgte bei der früheren Ausgestaltung des dreigliedrigen Schulsystems nach etwa vierjährigem Volksschulbesuch ein nahezu irreversibler Übergang in den Oberschulbereich: Hauptschule, Realschule und Gymnasium waren die folgenden Ausbildungsinstitutionen für das Kind. Die Durchlässigkeit zwischen den drei

Schultypen war minimal - sie "funktionierte" als möglicher Abstiegsmechanismus in die "untergeordneten" Schultypen.

In dem Maße, in dem der Wert Bildung ein steigender Prestigefaktor auch der unteren Mittelschichten geworden war, degenerierte die Hauptschule zur "sozialen Restschule".

"Mit den Kindern ausländischer Arbeitnehmer besuchten vor allem die Kinder aus den Familien der ungelernten oder angelernten Arbeiterinnen und Arbeiter die Hauptschule."[291]

4.3.1.4 Durchlässigkeit der Schularten in der Sekundarstufe I

Aus der Erkenntnis, daß die Gesamtschule die Gefahr in sich birgt, die Kontinuität des Ausbildungsganges schon in der Sekundarstufe I zu verlassen mit der Folge eines sinkenden Ausbildungsstandes, und daß das traditionelle dreigliedrige Schulsystem schon sehr früh eine Laufbahnentscheidung abverlangt, die nicht oder nur schwer revisibel oder zu korrigieren ist, führte zu einer Kompromißformel der "Durchlässigkeit der Schularten". Der Zweck und das Ziel einer solchen Regelung wird vom Deutschen Bildungsrat wie folgt umschrieben:
"Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muß so eingerichtet sein, daß der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann. Zwar können Chancen, die angeboten, aber - aus welchen Gründen auch immer - nicht wahrgenommen wurden, nicht unbegrenzt offengehalten werden. Doch soll es grundsätzlich möglich sein, versäumte Chancen einzuholen."[292]

Nach den Grundsätzen des Bildungsgesamtplanes sollen die Voraussetzungen für die Durchlässigkeit der Schularten in der Sekundarstufe I des allgemeinbildenden Schulsystems (Klasse 5 bis 9 bzw. 10) geschaffen werden, in dem "für alle Schüler eine allgemeine, wissenschaftsorientierte Grundbildung gewährleistet werden" soll. "Eine vorzeitige Festlegung auf bestimmte Bildungsgänge" soll dabei vermieden werden.[293] Bewerkstelligt soll dies einmal dadurch werden, daß ein curricularer Kernbereich den Übergang

von einer Schulart in die andere (nächst "höhere") nach Abschluß der Sekundarstufe I ermöglichen soll. Zum anderen soll eine (entweder schulformunabhängige oder den verschiedenen Schulformen zugeordnete) sogenannte Orientierungsstufe in den beiden ersten Schuljahren der Sekundarstufe I (5.u.6. Klasse)[294] eine eignungs- und leistungsgerechte Förderung der Schüler im Sinne des Berechtigungswesens gewährleisten. Sie soll verhindern, daß frühzeitig, voreilig und von Lernbedingungen, Lernvermögen oder -behinderung abstrahierend eine schlecht zu korrigierende Fehlentscheidung über die weitere Bildungslaufbahn getroffen wird.

An der Orientierungsstufe wird Kritik geübt.

In der Realität sei sie eher das Gegenteil dessen, was sie zu sein vorgibt.[295]

Außerdem sei die pädagogische und psychologische Vorbildung der Lehrer unzureichend, so daß von ihnen z.B. die zu Diagnosezwecken geschaffenen Beurteilungskriterien (früher: Ordnung, Betragen, Fleiß, heute: Konzentration, Arbeitshaltung, Ausdauer) oft in Prognosefeststellungen umgefälscht werden. Die Fächer wiesen einen großen sprachlichen Überhang auf; die Leistungsbewertungen schienen eher abhängig zu sein von der Art und Wahl der weiterführenden Bildungseinrichtungen und -kapazitäten als von einheitlichen Bewertungsmaßstäben und der tatsächlich erbrachten Schülerleistung. Die Schulaufsicht habe nicht den Apparat, um die Einhaltung gerechter Standards zu kontrollieren, abgesehen davon, daß sie dem üppig wuchernden Ermessensspielraum der Lehrer und Lehrerkonferenzen häufig mit nicht mehr als Verwaltungserlassen, Rundschreiben o.ä., die oft sogar nur Richtlinien - oder Empfehlungscharakter besitzen, keinen starken Strukturhalt gewährten.[296] Das Elternrecht, über die Wahl der Schullaufbahn des Kindes zu entscheiden,[297] werde über das zulässige Maß hinaus eingeschränkt.

4.3.1.5 Differenzierte Oberstufe (Sekundarstufe II)

Am 7.7.1972 beschloß die Ständige Kultusministerkonferenz der Länder die Einleitung einer Strukturreform für die Schuljahre

11-13 in den Gymnasien (sogenannte "Sekundarstufe II"). Motiv dieser Reform war die Schaffung eines Übergangsbereiches zwischen Schule und Hochschule, in dem die gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler neben die Gewährleistung einer Spezialausbildung in einzelnen Fächern treten sollte.[298]

Die wesentlichste Auswirkung dieses Reformvorhabens auf die Unterrichtsgestaltung ist die Einführung eines Kurssystems anstelle des überkommenen starren Fächerkanons. Die Aufteilung der Fächer in Pflicht- und Wahlbereiche einerseits sowie das differenzierte Angebot von Grund- und Leistungskursen andererseits verschafft den Schülern Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Fächerkombinationen und dem Unterrichtsangebot innerhalb dieser Fächerverbindungen.

Diese Differenzierung im Bildungsangebot soll nach dem erklärten Willen ihrer Schöpfer den Zweck haben, "daß dem einzelnen Schüler die Möglichkeit geboten wird, seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Schwerpunkte zu bilden".[299] Es ist aber nicht zu verkennen, daß sie Voraussetzung und Folge der Durchlässigkeit der Bildungswege in der Sekundarstufe I ist. Wenn nämlich der Erwerb einer weiteren Qualifikation (Abitur II nach Abitur I[300]) von einem weitgefächerten Bildungsangebot in der Sekundarstufe I, und zwar sowohl hinsichtlich der Schularten als auch der Ausbildungswege, aus ermöglicht werden kann, muß in den Schularten der Sekundarstufe II (Oberstufe Gymnasium und Fachober- bzw.- hochschulen) ein Angebot vorhanden sein, das einen Anschluß aus jedem der Ausbildungsgänge der Sekundarstufe I und der dort vermittelten Grundbildung ermöglicht.

Es fällt auf, daß eine so erstrangig wichtige schul- und berufspolitische Entscheidung wie die tiefgehende Umgestaltung der Oberstufe des Gymnasiums (Sekundarstufe II) durch Auflösung des Klassensystems zugunsten Leistungs- und Wahlkursen mit all ihren u.a. für die Ausbildungs- und Berufsfreiheit des Art. 12 GG relevanten Auswirkungen auf das Abitur und damit auf den Hochschulzugang noch in den siebziger Jahren lediglich durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und Ausführungsmaßnahmen der exekutiven Schulaufsicht eingeleitet werden konnte.[301] Im Vergleich zur bildungspolitischen Breitenwirkung dieser Maßnahme wirkt die vom

Bundesverwaltungsgericht bereits als "wesentlich" qualifizierte Einführung der Sexualkunde wie eine Marginalie. Die gymnasiale Oberstufenreform ist ohne jeden Zweifel eine ebenso grundrechtsrelevante wie allgemein bildungspolitisch hochbedeutsame Maßnahme. Da es sich außerdem um eine typische Neuregelung handelt, muß es außerordentlich zweifelhaft erscheinen, ob eine rein exekutive Oberstufenreform im Falle gerichtlicher Überprüfung auch nur unter dem Übergangsgesichtpunkt zu rechtfertigen wäre. Zweifel an der Tragfähigkeit dieser "Rechtsgrundlage" für eine rein schulexekutive Einführung der Oberstufenreform wurden bereits in mehreren Landtagen geäußert.

Eine gerichtliche Entscheidung ist bisher noch nicht herbeigeführt worden.

4.3.2 Zur Verwirklichung des Demokratiegebots

Die Frage nach der Verwirklichung des Demokratiegebotes im Schulwesen zielt auf die Möglichkeiten und den Umfang von Partizipationen an Entscheidungsprozessen durch die am Schulwesen beteiligten.

In der Stufenfolge hoheitlicher Rechtsetzungskompetenzen im Schulwesen steht an zweiter Stelle die der Kultusverwaltung, dem Schulträger, der Schule und schließlich dem einzelnen Lehrer zugewiesene Aufgabe der Konkretisierung parlamentarischer Leitentscheidungen. Inhaltlich sind diese - häufig ihrerseits abgestuften - Regelungsbefugnisse durch Konkretisierungsspielräume umgrenzt, die der parlamentarische Gesetzgeber durch Verordnungsermächtigungen oder Verwendung unbestimmter Gesetzesbegriffe geschaffen hat. Dem notwendigen pädagogischen Spielraum und dem Interesse, schulische Erziehung und Bildung beweglich zu halten, ist auf diese Weise Rechnung zu tragen. Dieses System tendiert daher nicht dahin, die öffentliche Erziehungs- und Bildungsarbeit durch starre Rechtsvorschriften zu gängeln und unbeweglich zu machen.

Darüberhinaus ist zu prüfen, ob und ggfls. in welchem Umfang Eltern und Schüler bzw. gewisse Mitwirkungsgremien der Schüler, Eltern und Lehrer an der Konkretisierung parlamentarischer Leitentscheidungen beteiligt werden müssen oder jedenfalls beteiligt werden dürfen.

Daß Schüler, Eltern und Lehrer in der Schule keine isolierten Rechtspositionen einnehmen, daß das Schulverhältnis als Rechtsverhältnis im Lichte der Grundrechte nicht durch Subordination und einseitig - hoheitliche Willensbildung gekennzeichnet, sondern daß es auf ein Zusammenwirken der an der Erziehung des Kindes Beteiligten angelegt ist und daß der einzelne Schüler nicht schlicht Betroffener einseitig gebietender Erziehungsmaßnahmen sein darf, ist heute - nicht zuletzt durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts - gesicherte Erkenntnis.

Die Vorstellungen derjenigen, die die Schule demokratisieren wollen, gehen hin bis zu den so bezeichneten "systemtranszendierenden Modellen rätedemokratisch imperativer Partizipation". Das bunte, meist recht verworrene Bild solcher und anderer keineswegs immer offensichtlich verfassungswidriger Partizipationsstrategien ist auch durch das von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates am 23. Mai 1973 empfohlene Modell der "Verstärkten Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern" nicht entscheidend beeinflußt worden.

Den verfassungsrechtlichen Möglichkeiten einer Mitwirkung im Schulwesen sind durch die Staatsform und deren Verfassung Grenzen gesetzt.

Für die Lösung des damit angeschnittenen Abgrenzungsproblems sind im wesentlichen drei Ansätze maßgeblich:

(1) Da die Mitwirkung im öffentlichen Schulwesen ihrem Charakter nach Beteiligung an staatlich-hoheitlicher Willensbildung ist, muß sie mit den Grundprinzipien parlamentarisch-demokratischer Rechtsetzung und stufenweisen Konkretisierung durch die dazu nach dem Grundgesetz berufenen Organe in Einklang stehen.

(2) Art. 7 Abs. 1 GG verlangt einen gesicherten staatlichen Einfluß auf das Schulwesen.

(3) Ferner setzen die Grundrechte der Lehrer, Schüler und Eltern - unbeschadet der aus ihnen hergeleiteten individuellen Beteiligungsrechte - der kollektiven, gruppenunmittelbaren Willensbildung Grenzen.

4.3.2.1 Persönlichkeitsrechte der Lehrerschaft

Den Lehrern steht ein pädagogisches Freiheitsrecht aufgrund gesetzlicher Bestimmung zu; seine Reichweite ist in manchen Bundesländern erheblich, in anderen rechtlich bedeutungsloser.[302]

Daher ist zu prüfen, ob es nicht doch eine verfassungsrechtliche Fundierung nach Art. 5 Abs. 3 GG erfahren hat.

Die herrschende Meinung lehnt dies ab, wogegen eingewendet wird, das demokratisch-sozialstaatliche Interesse an einer gleichmäßig qualifizierenden "Grund-Schulbildung" und die prinzipielle Unterworfenheit des Lehrers unter die Schulaufsicht schlösse eine Anwendung von Art. 5 Abs. 3 GG aus.

Auch die Hochschule ist verpflichtet, bei aller Lehrfreiheitlichkeit in den Studiengängen gewisse allgemeinverbindliche Standards einzuhalten, denen allgemein anerkannte Prüfungsabschlüsse folgen. Und mit dem Argument, Art. 7 Abs. 1 GG unterstelle die Lehrer, nicht die Hochschullehrer unter Staatsaufsicht, ist nicht viel gewonnen.

Historisch gesehen standen Schulen und Hochschulen spätestens seit dem 18. und 19. Jahrhundert unter Staatsaufsicht, aus der sich die Universitäten stärker zu emanzipieren vermochten als die Schulen.[303] Staatliche Hochschulgesetzgebung hat aber die Hochschulen nie aus der Aufsicht entlassen.

Da andererseits anerkannt wird, die Schule habe die Aufgabe, wissenschaftlich ausgewiesene Lehrinhalte zu vermitteln, läßt sich begründen, daß ihre Arbeit vielleicht sektoral und graduell, nicht aber prinzipiell von universitärer Lehre unterschieden werden kann mit der Folge, daß der Schutz des Art. 5 Abs. 3 GG auch dem Lehrer zugute kommt und Art. 7 Abs. 1 wie 5 Abs. 3 GG im Sinne praktischer Konkordanz aufeinander bezogen werden müssen.

Dort, wo den Lehrern zu Versuchszwecken curriculare Entwicklungs- und Erprobungsaufgaben übertragen werden, erläßt man ausfüllungsbedürftige, also offene Rahmenrichtlinien, wodurch sich die Aufsicht lockert. Der Schulaufsicht besonders legitimierende Grund liegt in der besonderen Schutzbedürftigkeit der Adressaten pädagogischer Bemühungen, der Schüler. Insoweit kann Lehrfreiheit gewährt werden, ihre Ausübung muß aber anders, z.T. besser kontrolliert werden, als bei Universitäten erforderlich.

Wo die Schule eigenverantwortlich arbeitet, sind institutionelle Vorkehrungen zu treffen, daß pädagogisches Handeln nach schulverbindlichen Grundsätzen gestaltet wird und die Betroffenen Einfluß nehmen können. Dies auch zum Selbstschutz der Lehrer, um die Nachrede zu vermeiden, sie verschanzen sich hinter ihrem pädagogischen Freiheitsrecht, um ihre Vorhaben nicht begründen zu müssen.

Wo hingegen die Neigung der Lehrer weit verbreitet ist, ohne große eigene gedankliche Anstrengungen nach Maßgabe eingeführter Lehrbücher zu verfahren,[304] bedarf es nicht der Heranziehung von Art. 5 Abs. 3 GG.

Unter dem Gesichtspunkt des Grundrechts des Lehrers auf freie Meinungs- und Lehrfreiheit (Art. 5 GG) wurde auch die Stellung des Lehrers in der Schule als Herrschaftsverhältnis erörtert. Ein Versuch, auf diese Weise eine Exekutionsmacht des Lehrers zu begründen,[305] dürfte nicht gelungen sein. Die Exekutionsmacht der Lehrer läßt sich nicht mit irgendwelchen Grundrechten legitimieren.

Es ist schon fraglich, ob Grundrechte überhaupt Herrschaftsansprüche zu begründen vermögen.[306] Da Grundrechte allen Bürgern in gleicher Weise zustehen, kann jedenfalls ein Grundrecht des Lehrers dessen Gewalt über die Kinder nicht begründen.

Wenn man die Ansicht teilt, die Schule solle die Schüler befähigen, ihre Grundrechte wahrzunehmen,[307] so könnte man allenfalls argumentieren, daß die Grundrechte der Schüler die Gewalt der Lehrer rechtfertigen. Aber einmal ist diese Argumentation tenden-

ziell totalitär. Sie identifiziert Herrschaftsinteressen mit Individualinteressen, verschleiert dadurch die wirklichen Herrschaftsverhältnisse und macht deshalb das Individuum rechtlos. Zum anderen wäre nicht der Lehrer, sondern wären zunächst die Eltern berufen, die Grundrechte der Schüler wahrzunehmen, soweit sie sie noch nicht selbst wahrnehmen können (Art. 6 Abs. 2 und Art. 7 Abs. 2 GG).

Das gälte auch für ein "Recht auf Bildung", das mehr wäre als ein abstraktes Bekenntnis zu den bildungsbürgerlichen Idealen des 19. Jahrhunderts. Ein solches Recht läßt sich jedoch aus dem Grundgesetz nicht ableiten und darf ihm auch nicht imputiert werden. Denn ein "Recht auf Bildung" wäre weniger ein Anspruch des Individuums auf Teilhabe am allgemeinen Erkenntnisprozeß als vielmehr ein Recht des Staates auf Indoktrination.

4.3.2.2 Persönlichkeitsrechte der Schüler

Es ist das Verdienst Ekkehart Steins, die schulrechtliche Bedeutung des allgemeinen Freiheits- und Persönlichkeitsrechtes des Art. 2 Abs. 1 GG "auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder gegen das Sittengesetz verstößt", erkannt und in die bildungsrechtliche Erörterung eingeführt zu haben.[308] Auch wer nicht die von Stein im einzelnen hieraus gezogenen, stark staatsabgewandten Folgerungen teilt, muß anerkennen, daß durch die "Entdeckung" des Art. 2 Abs. 1 GG im bundesdeutschen Schulrecht der liberal-personale Gegenpol zu der über Art. 7 Abs. 1 GG lange herrschenden etatistischen Einseitigkeit gefunden wurde.

Unproblematisch und unbestritten ist, daß das Kind im schulfähigen Alter von 5-7 Jahren im Sinne des Art. 2 Abs. 1 GG grundrechtsfähig, also Träger des Entfaltungsrechtes sein kann. Außerdem kann festgestellt werden, daß das Kind mindestens während des größeren Teiles seines Schullebens (Primarstufe, Sekundar-

stufe I), vielleicht sogar bis zur inzwischen auf 18 Jahre vorverlegten Volljährigkeit noch nicht als voll grundrechtsmündig hinsichtlich der Ausübung dieses Rechtes angesehen werden kann.[309] Insoweit liegt die nähere Bestimmung darüber, wie das Kind sich am besten entwickeln könnte, in den Grenzen öffentlicher Mißbrauchskontrolle (§ 1666 BGB) "natürlicherweise" bei den Eltern und ist deren "zuvörderste" Pflicht (Art. 6 Abs. 2 GG). Dabei haben die Eltern dieses Recht nicht in ihrem eigenen Interesse auszuüben, sondern in einem "treuhänderisch-sachwalterischen" Sinne im Kindesinteresse.[310]

Jede Schule wird bestrebt sein, die Schüler zu befähigen, aktiv an der Gestaltung des Unterrichts und des Schulgeschehens teilzuhaben. Dies ist nicht allein Frage des pädagogisch motivierten Erlaubens, sondern auch (insbesondere aus der Sicht des Schülers) des rechtlichen Dürfens. Daß der Rahmen für letzteres je nach Lebensalter enger oder weiter sein soll, bedarf keiner näheren Erläuterung. Für Primärstufenschüler ist es geboten, sie aktiv ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, oft sinnvoll, sie zu den Elternversammlungen mit einzuladen, aber wenig zweckmäßig, sie in Konferenzen zu entsenden, obwohl dort die Rahmenbeschlüsse gefaßt werden, die für den Unterricht bedeutsam sind. Das Recht auf Konferenzteilnahme von älteren Schülern (meist ab Klasse 7 oder 8) hat sich zwar allgemein durchgesetzt; doch muß bezweifelt werden, ob es sachgerecht ist, sie - wie dies in einzelnen Ländern rechtlich bestimmt ist - ausgerechnet bei Zeugnis- und Versetzungskonferenzen auszuschließen oder in einer Konferenz von 70 oder 100 Lehrern jeweils nur drei bis fünf Schüler zuzulassen.[311]

Mit der Einbettung der Schule in die freiheitlich-demokratische Ordnung des GG wird einerseits die Berufung auf pädagogische "Eigengesetzlichkeiten" des schulischen Bereichs in ihrer juristischen Relevanz relativiert; andererseits aber kennzeichnet gerade der Bezug der Schule auf Art. 20 Abs. 3 GG die eminent wichtige Rolle, die den Grundrechtsgewährleistungen auch in diesem Bereich zukommt. "Demokratie" im Sinne des GG lebt von der

Einräumung höchstmöglicher individueller Entfaltungschancen; sie ist von der Garantie persönlicher Grundrechte nicht zu trennen.

4.3.2.3 Die Mitwirkung von Schülern, Eltern und Lehrern an der Konstituierung der Schulwirklichkeit (Partizipation)

Im Bereich der inneren Schulangelegenheiten im Sinne der eigentlichen Bildungsarbeit in den Einzelschulen gebührt dem Demokratieprinzip in der Konkurrenz mit anderen Verfassungswerten ein spezifischer Stellenwert. Wenn Demokratie nicht nur ein verfassungsrechtlich beliebig auswechselbares Organisationsstatut darstellt, sondern in der Werthaftigkeit, die Art. 79 Abs. 3 GG an der freiheitlichen demokratischen Grundordnung erkennt, eine Lebensform sein soll, ergeben sich daraus Rahmenbedingungen für den edukativen Auftrag der Schule. Sie spiegeln sich verfassungsrechtlich vor allem in der Vielzahl demokratiebezogener oberster Erziehungsziele in den Landesverfassungen wieder, aber etwa auch in der Betonung der Notwendigkeit politisch/staatsbürgerlicher Erziehung sowie in inhaltlich gleichlautenden weiteren Verfassungsregelungen.[312] Die Essenz dieser verschiedenen landesverfassungsrechtlichen Vorkehrungen läßt sich ohne Gewalt als eine unabdingbare Konsequenz bereits des grundgesetzlichen Demokratiegebotes nach Art. 20 GG verstehen. Die Maßnahmen der inneren Schulgewalt, wie sie die Schulaufsicht des Art. 7 Abs. 1 GG ermöglicht, können nur im Geiste des Demokratieverständnisses des Grundgesetzes erfolgen. Das leitet gleichzeitig aber wieder zu dem Gesamtverständnis der liberal-grundrechtlich geprägten "freiheitlichen demokratischen Grundordnung" über.

Die Einbettung der Schule in die freiheitlich demokratische Grundordnung muß sich auf den Inhalt der Bildungsarbeit dort aus-

wirken, wo dieser unmittelbare gesellschaftliche Relevanz aufweist. Grundrechtsverwirklichung bedeutet aber auch die Anerkennung der individuellen Grundrechtspositionen von Schülern, Eltern und Lehrern bei den Maßnahmen der öffentlichen Schulgewalt.

Wenn die Schule diejenige öffentliche Stätte ist, in der nach den Erziehungszielen der Landesverfassungen, im Grunde aber auch unmittelbar aus Art. 20 GG in "demokratischem Geiste" erzogen wird, bedeutet das vor vielem anderen, daß damit die wesensmäßige Liberalität der Demokratievorstellung des GG im Unterricht obwalten muß. Das schließt die Vermittlung auch von Meinungen und Standpunkten nicht aus, denn eine ebenso lupenreine wie kraftlose "ideologische Neutralität" ist bei der Vermittlung von Bildungsinhalten weder praktisch noch theoretisch denkbar und auch pädagogisch nicht erwünscht.[313] Das im Sinne der Demokratievermittlung Entscheidende ist vielmehr die tolerante Grundanlage in der Präsentation und gegenüber der Rezeption der Lehr- und Lernziele. Diese schon aus der inneren Verbindung von Art. 5 und Art. 20 GG ableitbare Grundforderung nach "ideologischer Toleranz" in der Schule verdeutlichen die Landesverfassungen verschiedentlich weiter, indem sie ausdrücklich auf die Gebote der Duldsamkeit in der Erziehung hinweisen.[314]

Allerdings kann ideologische Toleranz in der Schule nicht mit einer Verpflichtung oder auch nur Zulässigkeit gleichgesetzt werden, jedweder auch illiberal-antidemokratischen geistigen Strömung Platz im Lehrplan zu verschaffen. Vielmehr gilt allgemein, was Art. 56 Abs. 5 der Hessischen Verfassung schon 1946 unmißverständlich für den Geschichtsunterricht festlegte: "Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden."

Bei der zur Verwirklichung und Wahrung der Grundrechtspositionen in den mannigfachen Formen gesetzlich und in ergänzenden Rechtsverordnungen verwirktlichten Mitwirkung (Partizipation) der Schüler und der Eltern an den Entscheidungen und Maßnahmen der Schule und die Festigung ihrer Vertretungsrechte in und gegen-

über der Schule handelt es sich um Auswirkungen des Schulverhältnisses; denn Mitwirkungs- und Vertretungsrechte stehen nur den im konkreten Schulverhältnis gebundenen Personen bei der konkreten Schule zu, und auch die überschulischen Gremien (Stadt/Kreis- bzw. Landes-Schüler- und -Elternbeiräte) beruhen letztlich auf der Grundlage der Bindungen in den individuellen Schulverhältnissen. Jedenfalls ist die Herleitung der Partizipation ausschließlich aus einem erweiterten Demokratieverständnis einseitig,[315] was jedoch nichts über die Qualität der Mitwirkungs- und Vertretungsrechte aussagt.

In mehreren Ländern wurden durch die Schulgesetze Schulkonferenzen (in Bayern Schulforum, in Rheinland-Pfalz Schulausschuß) als mehr oder weniger paritätisch aus Lehrer-, Schüler- und Elternvertretern zusammengesetzte Organe der Schule geschaffen, in denen grundlegende Entscheidungen und Maßnahmen zumindest diskutiert werden.[316] Nahezu jedes Land hat eigene Lösungen für die Mitwirkungs- und Vertretungsgremien und ihre Mitglieder realisiert: Mitbestimmung, Mitsprache (beratende Mitwirkung) in verschiedenen Formen, Anspruch auf Anhörung oder nur Anspruch auf Information; unterschiedliche Zusammensetzung und unterschiedliche Formen des Zusammenwirkens der Gremien untereinander; in einzelnen Ländern Formen einer Überorganisation, die Zweifel an der Funktionsfähigkeit aufkommen lassen; manchmal mangelnde Ausgewogenheit im gegenseitigen Verhältnis der Rechte der Lehrer, der Schüler und der Eltern und unzureichende Berücksichtigung der Sachkunde, der Betroffenheit und des möglichen Engagements; Vermeiden von Regelungen, die geeignet wären, dem Mißbrauch der Mitwirkungs- und Vertretungsrechte seitens der Organe oder einzelner Mitglieder zu steuern.[317] Offensichtlich bedürfen die neuen Regelungen noch vielfältiger Erprobung und Erfahrungssammlung, auch mancher Abgleichung gegen- und mancher Angleichung untereinander, um optimale Gestalt zu gewinnen.

4.3.3 Verwirklichung des Rechtsstaatsgebotes

Sozialstaatlichkeit und Demokratiegebot können als die beiden verfassungsmotorischen Elemente im Rahmen der Verwirklichung des deutschen öffentlichen Schulwesens bezeichnet werden, deren Bedeutsamkeit stärker in ihrer bildungspolitischen Ausstrahlungskraft liegt als in exakt verfassungsrechtlicher Fixierung. Beim Rechtsstaatsgebot des Grundgesetzes (Art. 20 Abs. 3, 28 Abs. 1 GG) liegen die Dinge bis zu einem gewissen Grade anders.

Das Vorstellungsbild der Rechtsstaatlichkeit spricht mit Gewaltenbegrenzung(teilung), Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, Vorrang von Verfassung und Gesetz, Vorbehalt des Gesetzes, Verhältnismäßigkeit, Bestimmtheit und Klarheit, Anerkennung von Grundrechten und Rechtsschutz gegen die öffentliche Gewalt viele in einem engeren Sinne spezifisch juristische und juridifizierbare Elemente an.[318] Viele Gebote des Rechtsstaates lassen sich nicht nur in die kleine Münze des täglichen Wirkens der staatlichen Gewalt umsetzen, sondern auch im Interesse der persönlichen Rechtsstellung des Individuums recht präzise einfordern bzw. ihre Einhaltung kontrollieren. Jedoch bleibt jederzeit zu beachten, daß die vielfältig "formale" Ausprägung des Rechtsstaatsgedankens nicht als ein apparativer Wert in sich verstanden werden darf, sondern als Vehikel zur Sicherung bzw. Hervorbringung materialer Zielsetzungen wie der Rechtssicherheit und der Verbürgung inhaltlicher Gerechtigkeit für die Gewaltunterworfenen, aber auch objektiv-rechtlich im Sinne sachgerechter Gliederung der Staatsgewalt um des Wirkens in ihrer "verfaßten" Gestalt willen.

Diese formal/materielle Doppelfunktion des Rechtsstaatsgebotes wird auch in seinen beiden wesentlichen schulrechtsspezifischen Problemfeldern sichtbar: Zum einen im schon lange andauernden Ringen um die allmähliche Durchsetzung des Grundsatzes der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung unter dem besonderen Blickwinkel der Geltung des Gesetzes(Parlaments)vorbehaltes im Schulrecht[319] und zum anderen bei der Entwicklung des Rechtsschutzes gegenüber der öffentlichen Schulgewalt.[320]

4.3.3.1 Das besondere Gewaltverhältnis

Wie bereits oben im Zusammenhang mit der Bedeutung des Rechtsstaatsgebotes im Schulwesen (4.2.3) dargestellt wurde, ist das Schulverhältnis nach inzwischen herrschender Rechtsauffassung ein Rechtsverhältnis. Hoheitliche Maßnahmen der Schule oder Schulverwaltung unterstehen daher prinzipiell - wenngleich mit den noch näher zu erfassenden Eigenheiten - dem Vorbehalt des Gesetzes; sie bedürfen, um rechtmäßig zu sein, einer gesetzlichen Grundlage. Von dem "besonderen Gewaltverhältnis" als Grundlage und Rechtfertigung gesetzesfreier Hoheitsakte ist insbesondere im Anschluß an die "Strafvollzugsentscheidung" des Bundesverfassungsgerichtes durch Beschluß vom 27.1.1976[321] auch im Schulbereich Abschied genommen worden. Es kann seitdem weder dazu dienen, rechtsfreie Räume zu erhalten, noch ist es geeignet, die demokratisch-rechtsstaatlichen Anforderungen zu lockern, indem z.B. die Grundrechtsverwirklichung in der Schule - zumeist sehr weitläufigen-gewohnheitsrechtlichen Regelungen anheimgegeben wird.

Zwar hat der parlamentarische Rat, als er die Schule durch Art. 7 Abs. 1 GG der Aufsicht des Staates unterstellte, seinen Vorstellungen die überlieferte Lehre vom "besonderen Gewaltverhältnis" zu Grunde gelegt.[322] Dem ist aber durch das verstärkte rechtsstaatliche Bewußtsein, so wie es sich gerade in Konsequenz der Grundentscheidung der geltenden Verfassung fortentwickelt hat, der Boden entzogen worden. Deshalb ermächtigt Art. 7 Abs. 1 GG die Schulverwaltung nicht zur gesetzesfreien Gestaltung des Schulverhältnisses. Im übrigen läßt sich aus dem Wortlaut des Art. 7 Abs. 1 GG nichts dafür herleiten, daß die dort dem Staat zugewiesenen Befugnisse und Aufgaben zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens unter Abweichung von der allgemeinen Aufgliederung der staatlichen Funktionen originär und umfassend der Exekutive zugewiesen sind.[323]

Verfassungsdogmatisch steht diese Rechtsprechung allerdings auf schwachen Füßen. Sie interpretiert nicht nur die Entlassung aus der Schule,[324] sondern auch erhebliche Änderungen des Curriculums

- zum Beispiel die Einführung der Sexualkunde[325] - als "Belastungen", als Eingriffe in die Freiheit, obwohl die Ausbildungsmöglichkeiten in der Schule als staatliche Gewährungen, als Leistungsverwaltung gelten und man deshalb fragen müßte, ob ein Ausschluß von oder eine inhaltliche Änderung der Leistungen wirklich als Eingriff in eine Freiheit und nicht vielmehr als Verletzung des Gleichheitssatzes zu interpretieren ist. Diese Frage wird aber nicht mehr aufgeworfen, weil der Fortschritt von Rechtsprechung und Rechtswissenschaft das Schulverhältnis vom "Besonderen Gewaltverhältnis" zum "Allgemeinen Gewaltverhältnis", zum "Staatsverhältnis" befördert hat.

Die von der Rechtsprechung entwickelten Grundsätze sind für die schulische Praxis zu relativieren. "Bildung hat es.... mit dem noch nicht fertigen jungen Menschen zu tun..., der zu seiner Entwicklung eines gewissen Maßes an Fremdbestimmung bedarf."[326] Dieser Satz spricht eine allgemein akzeptierte Voraussetzung jeder Schulpolitik aus: die Unmündigkeit und Entwicklungsfähigkeit des Schülers. Auch der Deutsche Bildungsrat geht davon aus, "daß der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen und die entsprechenden Pflichten zu erfüllen".[327]

Zwar wird die Überlegenheit des Lehrers, die sich aus seiner größeren Erfahrung und Sachkunde ergibt, von niemandem geleugnet. Die Frage, wer oder was den Lehrer legitimiert, seine Überlegenheit einzusetzen, wird jedoch - wenn überhaupt[328] - sehr unterschiedlich beantwortet. Wenn man aber an der Unmündigkeit der Schüler und an der faktischen Überlegenheit der Lehrer als Grundtatbeständen des Schulwesens festhält, dann übt der Lehrer Gewalt über die Schüler aus (und wie jede Gewaltausübung bedarf auch die seine der Rechtfertigung).

4.3.3.2 Die Schulorganisation

Die Diskrepanz zwischen der rechtlichen und gesetzlichen Zielvorstellung eines reglementierten Schulwesens und der ein de facto besonderes Gewaltverhältnis ansteuernden Schulpraxis beruht auf

einer Doppelstellung der Schule. Sie ist abhängig von der Kontrolle des Staates, dem durch Artikel 7 des Grundgesetzes die Aufsicht über das gesamte Schulwesen übertragen ist, gleichzeitig aber distanziert sich die Organisation Schule gegenüber denjenigen, deren Stellvertreter der Gesetzgeber ist. Bezogen auf Ansprüche, Erwartungen und Kontrolle heißt das: während sich die Schule dem Einfluß der gewählten Volksvertreter nicht entziehen kann, wehrt sie möglichst viele Einflüsse der unmittelbaren Öffentlichkeit zurück.

Die Schule ist abhängig von Vorschriften, die vorgesetzte Dienststellen erlassen - dies in aller Regel ohne Rücksprache mit Vertretern der einzelnen Schulen. So kann von einer verwalteten Schule gesprochen werden, die sich von ihrem ursprünglichen Selbstverständnis, "ein Lebenszusammenhang selbständiger Menschen"[329] zu sein, immer mehr entfernt hat in Richtung auf eine hierarchisch gegliederte Verwaltung. Die Abhängigkeit von staatlichen Vorschriften grenzt den Spielraum der Schule mehr und mehr ein. Dennoch stellt die Schule gegenüber anderen Organisationen insofern eine gewisse Ausnahmeerscheinung dar, als eine merkwürdige Mischung aus strikten Verwaltungsvorschriften und weiten Interpretationsmöglichkeiten für Ziele, direkter Abhängigkeit gegenüber Weisungen vorgesetzter Dienststellen und geringer Abstimmung mit anderen Erziehungspartnern für sie kennzeichnend ist. Sie ist nach bürokratischen Gesichtspunkten hierarchisch gegliedert, und es gibt eine genaue Abstufung von Weisungsbefugnissen. Wie widersprüchlich eine solche Organisationsform für einen Prozeß ist, in dem es um die Entfaltung der Persönlichkeit, die Anleitung zu kritischem und verantwortungsvollem Verhalten und um die Unterstützung von Selbständigkeit geht, kann am Beispiel der Umsetzung von Bildungsreform in der Schule gezeigt werden. Die bürokratische Organisation ist für die Verwirklichung von Reformzielen schlecht geeignet, denn: "In Deutschland sind Lehrer Beamte. Sie warten auf Anweisungen, und sie sind an Anweisungen gewöhnt. Die geänderten Curricula, die Differenzierung im Unterricht fordern jedoch selbständigere Lehrer und selbständigere Schulen."[330]

Einer Erstarrung des Schulwesens wirkt die grundsätzlich föderativ Zuständigkeit der Länder für die Regelung der Schulorganisation entgegen, indem dadurch die Chance gegeben ist, verschiedenartige Organisations- und Bildungsvorstellungen in Richtung auf realisierbare Reformen in eine bundesweite Kooperation einzubringen.

Zu den verfassungsrechtlichen Grundsätzen, nach denen das öffentliche Schulwesen in der Bundesrepublik zu ordnen ist, gehört das Bundesstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG). Es ist für den Schulbereich von konstituierender Bedeutung, denn kraft der verfassungsrechtlichen Grundentscheidungen von 1949 bildet die Zuweisung der Bildungsangelegenheiten in den Gesetzgebungs- und Verwaltungsbereich der Länder ("Kulturhoheit") eine der wichtigsten Grundlagen ihrer begrenzten Eigenstaatlichkeit.

Bundesstaatlichkeit des deutschen Bildungswesens hat freilich schon seit dem Kampf gegen das "Schulchaos" Anfang der fünfziger Jahre nicht nur Vielfalt der schulpolitischen Entwicklungen in den Ländern bedeutet, sondern kraft der im Bundesstaat infolge der inneren Freizügigkeit zu garantierenden Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse (Art. 11, 72 Abs. 2 Ziff. 3 GG) ebensosehr die Bemühung um die notwendige bundesweite Harmonisierung.

Instrument des kooperativen Föderalismus war insoweit vor allem die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (gegründet 1948) über die Ausübung ihres Beschlußrechtes, sowie die Ministerpräsidentenkonferenz. Das nötige Ausmaß an Angleichung der deutschen Schulstruktur kam zunächst vor allem über Gliedstaatsverträge der "Ländergemeinschaft" zustande (Düsseldorfer Länderabkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens v. 17.2.1955 und seine Hamburger Neufassung von 1964, deren z.Zt. geltende Fassung vom 14.10.1971 jenseits aller Pläne die zentrale rechtliche Klammer für den Zusammenhalt darstellt).[331]

Überregionale institutionalisierte Beratung der amtlichen Kultusverwaltung i.S. der praktischen Aktivierung von Ergebnissen der

Bildungsforschung erfolgte 1954-1965 über den gutachtenden Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (insbes. Rahmenplan von 1959), sowie 1965-1975 über die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (insbes. Strukturplan von 1970).[332] Die künftige Form wird in einer weniger formalisierten ad-hoc-Beratung gesucht.

Die neuere bundesweite Entwicklung des deutschen Schulwesens ist durch einige zusätzliche Schritte in Richtung unitarischen Bundesstaat bestimmt. Dabei hat allerdings die verfassungsnormative Kraft der Bundesstaatsentscheidung des GG nur eine sekundäre Rolle gespielt. Maßgebliche Antriebskraft waren Sachzwänge, die sich aus verstärkter Schulnachfrage im weiterführenden Bereich infolge der sog. "Bildungswerbung" in den sechziger Jahren ergaben.[333] Außerdem führte der mancherorts sehr stark empfundene Reformwille im Bildungswesen zur Entwicklung von allerlei Plänen und auch Reformschritten, die ihrerseits nur in bundesweit gemeinter Perspektive Sinn haben konnten.

Zwei normative Ergänzungen des Grundgesetzes im Sinne einer Stärkung der übergreifend harmonisierten Elemente der deutschen Schulverfassung brachte die 21. Grundgesetzänderung vom 12.5.1969 (BGBl. I S. 359) mit der Erweiterung des Art. 74 Ziff. 13 GG ("Regelung der Ausbildungsbeihilfen" als konkurrierende Gesetzgebungszuständigkeit des Bundes) und der Neueinführung des Art. 91 b GG (Bildungsplanung als Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern). Die seitherige Ausnutzung beider Regelungen hat zu bedeutsamen bundeseinheitlichen bzw. "bundesweiten" Maßnahmen im Schulbereich geführt. Äußerliches Signum dafür war die erweiternde Neufirmierung des nunmehrigen Bundesministeriums für "Bildung" und Wissenschaft (BMBW) seit 1969.

Versucht man eine Wertung der neueren Entwicklungstendenzen, ergeben sich vor allem zwei Feststellungen. Die erste betrifft die Zwangsläufigkeit gewisser unitarisierender Anpassungen der Schulentwicklung an die seit 1949 einheitlicher gewordenen Lebensverhältnisse der bundesdeutschen Industriegesellschaft.[334] Das bedingt nicht in jedem Falle Verfassungsänderungen, sondern die

Ländergemeinschaft hat sich ihrerseits öfters als fähig erwiesen, solche Herausforderungen ihrer Schulhoheit durch Kooperation zu meistern. Ob die gelegentlich in Anlehnung an die Hochschulrahmenkompetenz in Art. 75 Ziff. 1a GG angeregte Bundesgesetzgebungskompetenz im Schulbereich einmal kommt oder nicht, wird daher wohl auch künftig vom Fortbestand solcher Einsichts- und Regenerationsfähigkeit der gliedstaatlichen Bildungspolitik abhängen.

Eine starke Zentralisierung der Schulkompetenzen wäre aber auch für die weitere Zukunft nicht wünschbar. Sicher ist es kein Zufall, daß ein so bürgernaher und regional geprägter staatlicher Wirkungsbereich wie das Schulwesen einen der Kernbereiche der Länderzuständigkeiten darstellt. Außerdem hat alle bisherige Erfahrung seit 1949 gelehrt, daß die Chance der Vielfalt unterhalb des nötigen Maßes schulrechtlicher Gemeinsamkeit auch in einem eminent politischen Sinne verfassungsmäßig befriedigend und fruchtbar zugleich ist. Solche schulpolitischen Faktizitäten, die im übrigen in Art. 79 Abs. 3 GG verfassungsrechtlich "umhegt" sind, ermöglichen es nicht nur "Kulturkämpfe" flächenmäßig breiteren Ausmaßes zu vermeiden, sondern auch, bildungspolitische Innovationen größeren Ausmaßes nicht nur im punktuellen Schulversuch zu erproben, sondern auch im Sinne einer über einzelne Bundesländer "flächendeckenden" längerfristigen Sondierung. Aus dem sich so ergebenden praktischen Wettbewerb alter und neuer Formen und Inhalte hat das deutsche Schulsystem insgesamt schon mehr als einmal Nutzen gezogen.[335]

Die allgemeine Organisation des Schulwesens schafft nicht nur den äußeren Rahmen, sondern wesentliche Vorbedingungen für die Bildung und Erziehung in den öffentlichen Schulen. Soweit hierdurch Weichen für den Bildungsweg der Schüler gestellt werden, muß der parlamentarische Gesetzgeber seine Leit- und Lenkungskompetenzen voll ausschöpfen und abschließend entscheiden, ob und unter welchen Voraussetzungen Schulen in neue Form übergeführt werden, ob Förderstufen eingerichtet werden, ob die Gesamtschule Regelschule wird, ob an Stelle von Klassenver-

bänden Kurssysteme treten, ob und in welchem Rahmen Schulversuche statthaft sind und ob und nach welchen Verfahrensregeln gruppenunmittelbare Mitwirkung stattfindet. Solche und ähnliche Grundentscheidungen der Organisation des Schulwesens dürfen nicht durch Beschluß der sich in der Kultusministerkonferenz absprechenden Kultusminister ohne formellgesetzliche Grundlage getroffen werden.

Pauschale Organisationsermächtigungen wie die in den Schulgesetzen mancher Länder enthaltene Übertragung der "Zuständigkeit zur Leitung, Verwaltung und Beaufsichtigung des gesamten Schulwesens" genügen diesen Anforderungen nicht. Sie reichen nur dazu aus, der Schule oder Schulverwaltung die Befugnis zu geben, "einfache Geschäfte des laufenden Schulbetriebes" zu planen und zu gestalten. Ob hierzu z.B. die Einführung der "5-Tage-Woche" gehört, hängt davon ab, ob sie wirklich nur eine schlichte Verteilung von Unterrichtsstunden ist, deren angeblich geringfügigen Nachteile der einzelne Schüler hinzunehmen hat.[336] Der zum Teil heftige Widerstand gegen die Einführung der "5-Tage-Woche", der insbesondere auf ärztliche Stellungnahmen gestützt wird, erweckt indes den Eindruck, daß das Bundesverwaltungsgericht die Bedeutung der Verteilung des Unterrichts auf 5 oder 6 Wochentage unterschätzt hat.

Bei der Konkretisierung gesetzlicher Ermächtigungen zur Organisation des Schulwesens verlangt Art. 7 Abs. 1 GG einen dominierenden staatlichen Einfluß, soweit die notwendige Einheitlichkeit der äußeren Schulangelegenheiten singuläre Organisationsformen verbietet. In der Regel muß das, was über die einzelne Schule bzw. den örtlichen Bereich des kommunalen Schulträgers hinaus für die Organisation des Schulwesens Bedeutung hat, zentral entschieden werden. Als Mitwirkungsreform kommt hier allenfalls die Anhörung der Betroffenen, insbesondere der gewählten Vertreter der Gruppen von Schülern, Lehrern und Eltern in Betracht.

Bei der Organisation der Angelegenheiten der einzelnen Schule oder der örtlichen Angelegenheiten auf der Ebene des Schulträgers ist Raum für entscheidungserhebliche Mitwirkung und Zusammenwirkung der "Betroffenen". Genannt seien neben der bereits angeführten "5-Tage-Woche" z.B. die Einrichtung zusätzlicher Lehrveranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften, Veranstaltungen der Schule außerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts, Gestaltung der Beratung in der Schule, Zusammenarbeit mit anderen Schulen, örtlichen Verbänden oder Trägern der Jugendhilfe.

4.3.4 Das Curriculum

Nach dem überkommenenen System werden Unterrichtsinhalte durch Lehrpläne beeinflußt, die von den Kultusministerien ohne formell-gesetzliche Grundlage erlassen werden, im wesentlichen aus einem Stoffkatalog bestehen und streckenweise nur Empfehlungscharakter haben. Lernziele sind allenfalls weitläufig ohne inhaltliche Konsequenzen durch mehr oder weniger pauschale Hinweise auf allgemeine Bildungsziele der Landesverfassung angesprochen. Die Verbindung zwischen dem allgemeinen Lernziel und dem Stoffplan bleibt durchweg offen. Schulbuchverlage und Lehrbuchautoren füllen diese Lücke auf ihre Weise aus.

An die Stelle solcher Lehrpläne sind in letzter Zeit häufig sogenannte "Curricula" getreten, die als Rahmenrichtlinien fachspezifische Grob- und Feinlernziele nennen, teilweise auch umschreiben, welche Qualifikationen in dem einzelnen Fach zu erreichen sind, und in denen die den Lernzielen angemessenen Formen des Lernverhaltens, der ihnen entsprechenden Lehrverfahren, die erforderlichen Lehrmittel, die Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie die Überprüfbarkeit und Korrigierbarkeit mitenthalten sind. Als verbindliche Zielbestimmungen und demnach ausgerichtete Anleitungen zur Durchführung schafft die Curriculumreform mehr Ordnung und Kontrollmöglichkeiten und damit im Prinzip mehr Rechtsstaatlichkeit.

Insoweit die Curriculumreform in Fragen der Unterrichtsgestaltung mehr Ordnung in das Verhältnis der Schulaufsicht zu den Lehrenden und Lernenden bringt, kann sie durchaus befriedigen nicht so jedoch für das oberhalb dieser Ebene anzusiedelnde Verhältnis zwischen parlamentarischem Gesetzgeber und ministrieller Schulverwaltung. Dieses Verhältnis ist bei den Bemühungen um die Reform der Lehrpläne zu kurz gekommen. Geordnet wird auf 2. unf 3. Stufe ohne inhaltlichen Bezug zur 1. Stufe, d.h. zu einer hinreichend bestimmten parlamentarischen Leitentscheidung. Das konnte allenfalls so lange hingenommen werden, wie ein allgemeiner Konsens darüber bestand, daß in klassischen Unterrichtsfächern im wesentlichen das gelehrt und gelernt wurde, was frühere Generationen auch schon geduldig und mehr oder weniger erfolgreich in sich aufgenommen haben. Dieser Konsens ist jedoch heute offensichtlich nicht mehr vorhanden. Es geht daher jetzt nicht mehr nur um die administrative und schulische Konkretisierung vorhandener, allgemein anerkannter Bildungsziele, sondern zunächst darum, diese durch parlamentarische Leitentscheidung mit hinreichender Bestimmtheit zu fixieren.

Grob- und Feinlernziele - mögen sie gar auf gehobene Bildung und besonders anspruchsvolle Erziehung ausgerichtet sein - werden jeweils nur auf dem Papier stehen, solange das Lernverhalten der Schüler von dem "obersten Lernziel" getragen ist, die für die Zulassung zum Studium wesentliche Durchschnittsnote um einige Zehntel zu verbessern.

Gegenwärtig sind in den meisten Landesverfassungen und in einigen Schulgesetzen Erziehungsziele (z.B. Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zu sozialem Handeln) zwar benannt; sie sind jedoch so weit gefaßt, daß von ihnen keine oder allenfalls schwache Einflüsse auf den Inhalt der Unterrichtsfächer oder die einzelne Unterrichtsstunde ausgehen. Als ein Beispiel gesetzlicher Fixierung fachspezifischer Lernziele ist Art. 56 Abs. 5 der hessischen Landesverfassung zu zitieren: "Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den

Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden."

Es ist erklärlich, daß die formell-gesetzliche Spezifizierung schulischer Bildungs- und Erziehungsziele sich ein beträchtliches Maß an Zurückhaltung auferlegt. Es darf die nach dem Toleranzprinzip gebotene prinzipielle Offenheit für alle nicht verfassungswidrigen pädagogischen Zielsetzungen (s.o. 4.3.2.3) durch staatliche Reglementierung nicht verloren gehen.

Mit verfassungsrechtlicher Verortung wird die bildungspolitische Auseinandersetzung um "engagierte" Curriculuminhalte unter dem Stichwort des Kampfes gegen eine "politische Konfessionsschule" geführt. Etwas genauer gesprochen geht es darum, was die für die Gemeinschaftsschule unbestrittenermaßen besonders geltende Verpflichtung zur Toleranz näher meint, bzw. ab welchem Grad einseitigen weltanschaulich-ideologischen Engagements in den Curricula nicht mehr von einer (christlichen) Gemeinschaftsschule gesprochen werden kann, sondern materiell gesehen eine "öffentliche Weltanschauungsschule" (Art. 7 Abs. 5 GG) vorliegt, die ihrerseits, wie die konfessionelle Bekenntnisschule nur bei Vorliegen besonderer Umstände ausnahmsweise errichtet werden darf.

Solche objektivrechtliche Verpflichtung des Staates zu Pluralität und Toleranz in der Schule leitet sich ihrerseits bereits zum guten Teil aus dem Wertsystem der Grundrechte in ihrer Eigenschaft als Elemente objektiver Ordnung des liberal-demokratischen Gemeinwesens ab. Es ist daher nicht mehr als eine ganz naheliegende, zwingende Konsequenz aus dem gleichzeitigen subjektiv-öffentlichen status libertatis derselben Grundrechte, gleichzeitig von einem nötigenfalls einklagbaren "Grundrecht der Schüler und Eltern auf eine ideologisch tolerante Schule" zu sprechen.

Es geht aber nicht nur um den Einfluß parlamentarischer Leitentscheidungen auf die Grundströmungen schulischer Erziehung und

Bildung, sondern auch konkret auf den Inhalt einzelner Unterrichtsfächer. Die wesentlichen Fragen, in welchen Fächern welche fachspezifischen Groblernziele bzw. allgemeinen Qualifikationen anzusteuern sind, sind bislang von parlamentarischen Leitentscheidungen im allgemeinen nicht einmal andeutungsweise erfaßt. Ob Schüler Englisch, Griechisch oder Russisch lernen und ob es hier oder dort nur um die fremde Sprache geht, die es zu beherrschen gilt, oder (auch) um den Eingang in den Kulturkreis des betreffenden Landes einschließlich der von ihm ausgehenden politischen Impulse, ist ebenso wie die fachspezifischen oder fächerübergreifenden Zielsetzungen der Sexualkunde so wesentlich, daß das Parlament hier leitend und lenkend eingreifen muß. Das gilt ferner für die Bildungsziele des "politischen Unterrichts" oder des Fachs "Gemeinschaftskunde".

Eine solche Feststellung fordert aber die Frage heraus: Darf eine Landesregierung die gesellschaftspolitischen Konzeptionen der sie tragenden Parteien zu Lernzielen der Schule erklären?

Da das Grundgesetz ausdrücklich die Lernziele der Schule nicht bestimmt und da die staatliche Verantwortung für die Schule in erster Linie auf Landesebene wahrgenommen wird, erscheint die Landesregierung frei, im Rahmen der Landesverfassung und der Landesgesetze die Lernziele der Schule politisch nach ihrem Programm zu bestimmen. Sie könnte die katholische Soziallehre oder den demokratischen Sozialismus zum Leitbild der Erziehung erheben. Einer solchen Steuerung von Lehren und Lernen in der Schule setzt jedoch die Verfassung, und zwar die Bundesverfassung Grenzen: Die Landesregierungen müssen bei der Formulierung von Lernzielen die Grundrechte auf Bildung und die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts beachten.

Die Rechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf die freie Wahl der Ausbildungsstätte gewähren ein Individualrecht auf die Entwicklung der individuellen Begabung und auf die Entfaltung individueller Bildungs- und Ausbildungsinteressen; dieses Recht steht jedoch unter dem Vorbehalt, daß es Aufgabe des Staates ist, durch die Formulierung des Lehrplans die

Unterschiedlichkeit von Begabungen und die Gegensätzlichkeit von Interessen zu berücksichtigen und in einen staatlich verantworteten Handlungszusammenhang zu integrieren.[337] Dieser Aufgabe kann der Staat nun nicht dadurch ausweichen, daß er sich gegenüber der Vielfalt der Interessen "neutral" im Sinne der Nicht-Berücksichtigung verhält; diese Aufgabe kann der Staat vielmehr nur erfüllen, wenn er sich "plural" im Sinne der allseitigen Interessenberücksichtigung verhält und wenn die Lehrpläne deshalb den Schulen die Identifikation mit einer gesellschaftspolitischen Konzeption untersagen und sie auf das Prinzip der Toleranz festlegen.[338]

Das Grundgesetz erleichtert freilich die Lösung dieses schwierigen Problems: Es legt die Bundesrepublik nicht auf den status quo der gesellschaftlichen Ordnung fest, sondern ist - in den von ihm selbst gezogenen Grenzen - gegenüber der gesellschaftlichen Entwicklung prinzipiell offen. Die Grundrechte auf Bildung gewähren deshalb keinen Anspruch auf eine "geschlossene Erziehung", d.h. auf die "Erzeugung" bestimmter Einstellungen und Qualifikationen, sondern die Grundrechte auf Bildung richten sich auf eine Sozialisation in eine prinzipiell offene Gesellschaft, die - angesichts schnellen sozialen Wandels - durch "geschlossene Erziehungskonzeptionen" sowieso nicht mehr begreifbar ist.

Die staatliche Verantwortung für die Berücksichtigung unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsinteressen angesichts einer prinzipiell offenen gesellschaftlichen Entwicklung gestattet nun jedoch keinesfalls dezisionistische Lösungen; Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung sind vielmehr heute Entscheidungsprozesse, in denen - neben politischen Grund- und Endentscheidungen - Elemente fachwissenschaftlicher Entwicklung mit Ergebnissen pädagogisch-psychologischer Forschung unter Verwendung schulpraktischer Erfahrung verbunden werden,[339] so daß wir es hierbei mit einem Vorgang zu tun haben, der - jedenfalls zum Teil - an der Gewährleistung der Wissenschaftsfreiheit des Art. 5 Abs. 3 GG teil hat.

Unter diesen Voraussetzungen läßt sich die eingangs gestellte Frage beantworten: Die Landesregierungen sind nicht legitimiert, ihre jeweiligen gesellschaftspolitischen Zielsetzungen in Lern-

ziele der Schule gleichsam umzugießen, in der sowieso problematischen Hoffnung, sie auf diesem Wege zu verwirklichen, sondern sie müssen bei der Formulierung der Lernziele die Grundsätze der Pluralität, Nicht-Identifikation, Toleranz und Wissenschaftlichkeit beachten und das Verfahren der Lehrplanrevision dementsprechend gestalten.

4.4 Auswirkung sozialer Evolution und staatlicher Reformen auf die Struktur des Erziehungs- und Bildungswesens

Wegen des Ineinanderwirkens der Sozialisationsinstanzen (s.o. 1.2 und 1.3) müssen wie sozialisationsrelevante gesellschaftliche Entwicklungen auch solche staatsrechtliche oder schulorganische Änderungen bzw. Reformen Auswirkungen auf das gesamte Gefüge des Erziehungs- und Bildungssystem in Form einer Aufgabenverlagerung oder inhaltlichen Veränderung bestehender Aufgabenbereiche zeigen. Hierbei besteht jedoch jeweils die Gefahr, daß wegen der begrenzten gesellschaftlichen Sozialisationskapazität in wesentlichen Bereichen Sozialisationsdefizite erzeugt werden.

Die sozialisationsrelevante gesellschaftliche Entwicklung zeichnet sich - wie (oben 2.) im einzelnen dargestellt wurde - aus durch eine Abgabe von Sozialisationsaufgaben an staatliche und gesellschaftliche Institutionen und die Besetzung der vakanten Kapazität im wesentlichen mit Konsumaktivitäten. Die Reformen des Erziehungswesens haben sich zur Aufgabe gestellt, sozialstaatliche Gedanken, Demokratie und die davon ableitbaren Grundrechte mit Mitteln des Rechtsstaates zu verwirklichen (s.o. 4.3).

Im Folgenden ist zu untersuchen, ob und inwieweit die Reformen geeignet sind, entwicklungsbedingte Sozialisationsdefizite durch antizyklische Einwirkung auf gesellschaftliche Prozesse auszugleichen oder zu produzieren. Hierfür ist erforderlich, zunächst festzustellen, welche Defizite am Ende der Entwicklung der familialen Situation vorlagen, inwieweit diese durch die Reformen des Bildungswesens ausgeglichen wurden, welche Mechanis-

men des Grundrechtssystems hierbei wirksam werden sollten und mit welchem Erfolg diese Bemühungen gestartet wurden. Danach kann als Ergebnis festgehalten werden, ob und in welchem Umfang eine im Erziehungs- und Bildungssystem harmonisierte Gesellschaft erreicht wurde und welche Fehlbestände noch vorliegen oder neu aufgetreten sind.

4.4.1 Erziehungs- und Sozialisationsdefizite der Kernfamilie

Am Anfang der hier interessierenden Entwicklung stand idealtypisch der Verband des "Ganzen Hauses", in welchem der Mensch alle zur Bewältigung der ihm gestellten Lebensaufgaben erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erwarb, die er auch nur für den Verband bzw. als dessen Mitglied einsetzte (s.o. 2.2.1), der seinen Lebensraum darstellte und ausschließlich Außenkontakte zu anderen gesellschaftlichen Einheiten vermittelte. Die Sozialisation erfolgte in der direkten, umfassenden und ständig gegenwärtigen Demonstration des Erwachsenenlebens, an welchem der Sozialisand von der ersten Stunde seines Lebens als Subjekt und Objekt Anteil hatte. Die als Produkt der Aufklärung und der Industrialisierung aufgetretene, von ihrer Einbindung in den Verband des Hauses gelöste Kernfamilie (s.o. 2.2.2 und 2.2.3) ist in ihrem sozialisationsrelevanten Sektor gekennzeichnet durch eine Konzentration wesentlicher Erziehungszusammenhänge in Sonderräume (außerhalb des Hauses), eine Professionalisierung des Erziehungswesens mit der Folge der Tendenz in Richtung auf eine "Trennung von Lebens- und Erziehungsraum"[340] des Menschen.

Defizite in der Sozialisationsleistung können vornehmlich im Grenzbereich der auf außerhäusliche Instanzen übertragenen Aufgaben auftreten. Nach Entstehungsgrund und Qualität können Defizite unterschieden werden, die dadurch auftreten, daß entweder Aufgaben, die von der originären Instanz "Ganzes Haus" im Zuge ihrer Auflösung (s.o. 2.2.2) abgegeben wurden, von abgeleiteten, aufnehmenden Instanzen nicht bewältigt werden konnten, oder für

solche Aufgaben keine Instanzen geschaffen wurden. Sozialisationslücken entstehen auch dadurch, daß bei konkurrierenden Instanzen (etwa Familie und Schule) der Sozialisand einer divergierenden Erziehung ausgesetzt wird.

4.4.1.1 Sozialisationsdefizite

Im einzelnen sind Sozialisationsdefizite abhängig von den je tätig werdenden Sozialisationsinstanzen. Der dabei wirksam werdende Mechanismus wird durch das Spannungsverhältnis ausgelöst, welches sich wegen der je individuellen Sozialisationsleistung der jeweiligen Kernfamilie und der weitgehend inhaltlich und organisatorisch für die im Staatsverband zusammengeschlossene Gesellschaft geltenden Sozialisationsinstanzen (s.o. 1.3.1.3 und 1.3.1.4) aufbauen muß. Hierbei ist es nicht möglich, in der herkömmlichen Weise eine Unterscheidung zwischen Sozialisationsleistungen der Unter- und Mittelschichtfamilien zu treffen, die durch gezielte, gruppenbezogene kompensatorische Erziehung nivelliert werden kann. Die durchgängig wegen der Übernahme von Sozialisationsaufgaben durch übergeordnete gesellschaftliche und staatliche Institutionen auftretenden Sozialisationsdefizite sind vielmehr abhängig von der Eigenart je einzelner Familien, deren Interessen, internen oder externen Aktivitäten und Gewohnheiten, sowie den jeweiligen Erziehungsschwerpunkten und -methoden (Binnenstruktur der Familie). Unter diesen Umständen ist es nicht möglich, Organisationsformen für Sozialisationsinstanzen zu finden, die außerhalb der Familie eine dem jeweiligen Sozialisanden in allen Situationen entsprechende individuelle Behandlung gewährleistet. Aus diesem Grund kann eine Darstellung der Sozialisationsdefizite sinnvollerweise nur in einem groben Raster erfolgen, welches einzelne strukturell leicht überschaubare, wenig ausdifferenzierte Familienformen und deren Binnenstrukturen berücksichtigt. Dabei ist in Kauf zu nehmen, daß nicht sämtliche aus einer jeweiligen Familiensituation entstehenden Defizite anhand des Rasters eingeordnet werden können, sondern nur Auswirkungen großer Entwicklungslinien untersucht werden.

Gemeinhin wird die defizitäre Situation nach dem Wandel der Familie in der Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz und der Spezialisierung der Lebensbereiche gesehen. Zwar kann nicht verkannt werden, daß dieser Umstand über die mit der Urbanisierung und Industrialisierung einhergehende Massenverelendung Schrittmacher der Sozialpädagogik, des Entstehens eines professionellen Erziehungswesens und eines immer subtileren allgemeinen Schulwesens wurde. Doch ist es nicht möglich, dies als einzige Ursache für Defizite anzuerkennen. Eine solche Betrachtungsweise zöge die Schlußfolgerung nach sich, daß die nach wie vor in beachtlichen Größenordnungen vorhandenen Berufsgruppen, bei denen eine solche Trennung nicht erfolgte, infolge der Entwicklung der Familiensituation keine Sozialisationsdefizite aufweisen könnten. Für eine Untersuchung im gesamtgesellschaftlichen Rahmen ist jedenfalls erforderlich, diese Berufsgruppen (Bauern, kleine und mittlere selbständige Handwerker oder auch u.U. Ärzte, Rechtsanwälte, Architekten u.s.w.) mit einzubeziehen. Es empfiehlt sich infolgedessen für das der Untersuchung zugrundezulegende Raster folgende Einteilung familialer Situationen:

I. Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz
   1. Eines Elternteils
      a) der Unterschicht
      b) der Mittelschicht
   2. Beider Eltern
      a) der Unterschicht
      b) der Mittelschicht

II. Integration von Wohn- und Arbeitsplatz beider Eltern
      a) der Unterschicht
      b) der Mittelschicht

Wird dieses Schema mit der Entwicklung und der Gesamtgesellschaft zur Deckung gebracht, ergibt sich folgendes:

Die industrielle Arbeitswelt, die bei der Gruppe zu I. den Vater aus dem Familienverband löst, aber auch die Integration der Frau in den industriellen Produktionsprozeß fördert, haben die insti-

tutionalisierte Ausbildung und Auslese der Kinder durch die Schule zur Folge gehabt. Dies führte zu einer Desintegration der Familie, einer Vergesellschaftung der Familienangehörigen und gleichzeitig einer Entgesellschaftung des familiären Lebensbereichs.

Der Verlust der häuslichen Produktionsfunktion bewirkte, daß das Kind in der Familie ohne berufsständische Anschauung und frühkindlichem Erlernen berufsständischer Praktiken aufwuchs. Gesellschaftliche Institutionen (Schulen) können - insbesondere nachdem sie der Funktion der Armenschule oder Fabrikschule entkleidet und in schichtenübergreifende Institutionen umgewandelt wurden - die frühkindliche Berufserfahrung von der Organisation und dem Aufgabenbereich her nicht ersetzen.

Dies bewirkt eine späte Entscheidung der Berufswahl, ohne daß der Sozialisand zuvor intime Kenntnisse über seine zukünftige Arbeitswelt erfahren hat. Es fehlt ihm die selbstverständliche, als die ihm zugefallene Aufgabe und Berufung verstandene Haltung gegenüber seiner Tätigkeit. Der Beruf wird zum Job.

Je zwanghafter durch diese Entwicklung die öffentlichen Lebensbereiche des Einzelindividuums normiert werden, je mehr der Mensch durch den entfremdeten Arbeitsbereich und durch die Leistungsansprüche des Beschäftigungssystems belastet wird, desto stärker strebt er für sich Entlastung im familiären Lebensbereich an.

Das Problem der anschauungsfreien berufsständischen Primärsozialisation stellt sich bei den Berufsgruppen nicht, bei denen eine Trennung von Wohn- und Arbeitsbereich nicht stattgefunden hat (zu II.). Dennoch ist auch dort eine Tendenz des Nachwuchses zur kritischen Distanz gegenüber der Arbeits- und Lebensform der Familie zu beobachten. Als anschauliches Beispiel hierfür sei die sogenannte Landflucht genannt. Hier wirkt sich neben ökonomischen Komponenten eine Rückkopplung der gesellschaftlichen Entwicklung der lohnabhängigen Bevölkerungsteile und der Einführung der all-

gemeinen Schulpflicht in der heutigen Ausgestaltung auf die in den ökonomischen Ansätzen noch der alten Form des "Ganzen Hauses" entsprechenden Familienstrukturen aus. Dadurch, daß die Familien gezwungen werden, ihren Nachwuchs in strukturfremden Schulen erziehen zu lassen, werden diesem Vorstellungen von alternativen Lebensformen vermittelt. Eine Korrektur in der mit der Produktionsfunktion ausgefüllten Familie ist nicht möglich, so daß zwangsläufig der Sozialisand aus der ihm vorgegebenen Familienstruktur herauswächst, d.h. entwurzelt wird. Er empfindet dann, wenn auch aus anderen Ursachen als der aus lohnabhängigen Schichten entstammende, seinen öffentlichen Lebensbereich als zwanghaft und seinen Arbeitsbereich als entfremdet und belastend.

4.4.1.2 Divergierende Erziehung

Bildungspolitik stellt Lernziele und Lernorganisationen auf (4.3.4). Es liegt in der Natur der Sache, daß dabei individuelle familiale Besonderheiten nur insoweit berücksichtigt werden können, als sie einem erkennbaren Normverhalten entsprechen. Im übrigen können sich die festgelegten Lerninhalte nur an dem objektiven Befund der Gesellschaft orientieren und auf eine möglichst nahtlose Integration des Sozialisanden gerichtet sein (1.1.1 - 1.1.4). Unter Berücksichtigung des Kontinuums der Möglichkeiten familialer Sozialisation kann eine mehr oder weniger in jedem Einzelfall vorliegende Divergenz zwischen familialen und - vor allem - schulischen Sozialisationsinhalten und -methoden vorliegen.

Es führt zu Konflikten für den Sozialisanden, wenn Erziehungspartner dauerhaft in ihren Anforderungen und Erwartungen ihm gegenüber nicht harmonieren.[341] Es kommt dann zu dem Phänomen der divergierenden Erziehung.

Dieser Sachverhalt wird um so bedeutungsvoller, je heterogener die auf den Sozialisanden einwirkenden gesellschaftlichen Normen und Institutionen sind (1.2.2).

Zum Phänomen der divergierenden Erziehung kann es überall da kommen, wo zwei oder mehr Personen als Erzieher ein und desselben Kindes fungieren, ob es sich dabei um Erzieher im Kindergarten und Eltern in der Familie handelt, um Lehrer und Eltern, um Lehrer und Heimerzieher, um Freizeitpädagogen und Eltern oder aber auch um Erziehungspartner innerhalb einer Familie, also Vater und Mutter des Kindes. In all diesen Fällen besteht die Möglichkeit der zwei- oder mehrgleisigen Einflußnahme mit ungünstigen Effekten für das Kind .

Besonders deutlich wird dies im Verhältnis Eltern/Schule bei der religiösen Erziehung, der Sexualerziehung, der politischen Erziehung - also den besonders wertorientierten Gebieten - aber auch in zahlreichen Begebenheiten des sozialen Verhaltens. Für ein jüngeres Kind ist es in der Regel unerträglich, wenn der Lehrer in der Schule ihm ein ausgeprägt freiheitliches Erziehungsverhalten vorlebt und die Eltern zu Hause genau das Gegenteil; wenn es u.U. in der Schule zu etwas angehalten wird, das ihm zu Hause verboten wird, oder umgekehrt. Oder wenn Eltern ihrem Kind eine, wie sie sagen, ausreichende "Durchsetzungskraft und Ellbogentechnik" vermitteln möchten, nach dem Motto: "Das Leben ist hart, und mein Kind muß rechtzeitig daran gewöhnt werden", und ihm dann auch sagen "schlag zu, wenn einer dir was will" - während der Lehrer sich um eine angemessene Konfliktregelung, also ohne jede Gewaltanwendung, bemüht. Oder wenn der Lehrer weiß, daß ihm keine körperliche Bestrafung erlaubt ist, die Eltern sich aber zu Hause dieses Mittels dauernd bedienen. Einer der oder beide Erziehungspartner merken dann im günstigsten Fall, daß seine Mittel ohne Einfluß sind, mit der Folge, daß der Sozialisand die Wertorientierung verliert.

Es liegt eine Untersuchung über die Folgen divergierender Familiensozialisation vor.[342] Danach sind 82 % der einer solchen Erziehung ausgesetzten Sozialisanden symptombelastet.

Die psychiatrische Wissenschaft hat in ihrem Teilbereich der Schizophrenieforschung eine Erklärung für das Phänomen mit der Auf-

stellung der sogenannten Doppelbindungstheorie gefunden. Der dabei wirksam werdende Mechanismus wird sehr anschaulich die "Beziehungsfalle" genannt. In eine Art Beziehungsfalle gerät das Kind auch beim Vorliegen von nicht harmonisierten Erwartungen verschiedener Erzieher. In einer wünschenswerten Erziehung wird eine günstige, u.a. auch affektiv fundierte Beziehung zwischen dem Kind und dem Erzieher angenommen. Das Kind hat in der divergierenden Erziehung das Erlebnis einer Art Beziehungschaos oder Beziehungszusammenbruch, und diese Erfahrung wird für das Kind um so nachhaltigere Folgen haben, je jünger es ist. Entscheidend ist bei der Beziehungsfalle, daß der Betroffene - also hier das Kind - den Beziehungswirrwarr keineswegs bewußt wahrnehmen muß, und daß das Feld nicht geräumt werden kann. Ein Schulkind kann sich nicht ohne weiteres aus der Beziehung zu seinem Lehrer zurückziehen, wenn dieser im Vergleich zu den Eltern des Kindes genau konträre Auffassungen hat. Umgekehrt kann es auch nicht ohne weiteres die Beziehung zu seinen Eltern aufgeben. In der Soziologie spricht man von der Theorie der kognitiven Dissonanz, die ein ähnliches Phänomen meint, allerdings zunächst stärker auf die Auswirkung von nicht miteinander zu vereinbarenden Wissenselementen abzielt.

4.4.2 Defizitkorrigierende staatliche Schulreformen

Es wurde dargestellt, daß die Reformbestrebungen im Bildungswesen mit dem Anspruch der Sicherung von Grundrechten im Bereich des öffentlichen Bildungswesens durch Verwirklichung der von den Grundrechten hergeleiteten Sozialstaats-, Demokratie- und Rechtsstaatsprinzipien in Gang gesetzt wurden[343] (s.o. 4.2 und 4.3). Obgleich der erklärte Wille der Reformer teleologisch auf nicht verwirklichte Forderungen aus der geschriebenen Verfassung gerichtet sein soll, setzt die Wirksamkeit solcher Bestrebungen zumindest ein Unbehagen der Betroffenen an dem Befund des gesellschaftlichen Zustandes voraus.

Unter der Geltung sozialer Zielvorstellungen wird das Unbehagen in der Gesellschaft damit erklärt, daß die Entwicklung von der ständischen zur bürgerlich-liberalen Gesellschaft Klassen- oder Schichtenunterschiede hervorgebracht hat, die vertikal zu klassifizieren sind. Eine Nivellierung dieses Zustandes (Chancengleichheit) müßte nach Ansicht der Reformer das Unbehagen zumindest insoweit beseitigen, als es aus der Entwicklung der sogenannten kapitalistischen Gesellschaft resultiert. Das Demokratiegebot und die davon abgeleitete Partizipation im Bildungswesen kann mit dem Bestreben erklärt werden, die Familie aus ihrer gesellschaftlichen Isolation zu lösen und an das Bildungssystem im Interesse der Simulation einer häuslichen beruflichen Sozialisation im gesellschaftlichen, öffentlichen Bereich anzubinden.

Es leuchtet ein, daß hierdurch eine totale Korrektur des durch die Familie als gesellschaftsfremde Institution entstandenen Sozialisationsdefizits nicht erreicht werden kann. Die berufsständische Sozialisation hat nämlich (s.o. 4.4.1) eine inhaltliche Veränderung erfahren, die es unmöglich erscheinen läßt, sie an die berufliche und häusliche Sphäre anzukoppeln.

4.4.3 Durch staatliche Reformen entstandene Sozialisationsdefizite

Eine verbreitete Auffassung, die auch den Überlegungen des Deutschen Bildungsrates[344] zugrundeliegt, will das strukturelle Gewaltverhältnis zwischen Lehrer und Schüler vor allem durch organisatorische Maßnahmen legitimieren.

Unter dem Stichwort "Partizipation" wird die Mitbestimmung der Eltern und Schüler in der Schule gefördert. Mitbestimmung gilt als "inhaltliches Ziel der Reform des Bildungswesens"[345]. Diese Forderung rechtfertigt die Gewalt der Lehrer, weil sie die Zustimmung der Schüler und Eltern institutionell zu festigen versucht, und Zustimmung wegen des "volenti non fit iniuria" ein klassischer Rechtfertigungsgrund ist. Zustimmung kann aber Ge-

waltausübung nur dann legitimieren, wenn sie freiwillig erfolgt. Freiwilligkeit aber setzt Einsichtsfähigkeit voraus. Fehlt es an Einsichtsfähigkeit, wie bei den "noch nicht fertigen jungen Menschen", so kann Freiwilligkeit nicht mehr rechtfertigen. Damit ist es aber auch unmöglich geworden, die Gewalt der Lehrer nach dem Zustimmungsprinzip zu legitimieren. Wenn es das Ziel von Ausbildung und Erziehung ist, "noch nicht fertige junge Menschen"... "zur politischen Lebensführung instandzusetzen"[346] fertig zu machen - dann hat Pädagogik nur die Wahl zwischen Repression und Manipulation. Soweit gefordert wird, "eine kommunikative und emanzipatorische Didaktik (habe)... den pädagogischen und demokratischen Grundsatz einer breiten, gemeinsamen, solidarischen Basis miteinander agierender und kooperierender Kommunikationsteilnehmer zu akzentuieren, der das hierarchische Gefälle zwischen Lehrer und Schüler im unterrichtlichen Erziehungsprozeß ausschließt",[347] kann dies nur den Sinn haben, das wirkliche hierarchische Gefälle zwischen Lehrer und Schüler zu verschleiern.

Die Mitbestimmung der Schüler muß in der Tat die Macht der Lehrer verstärken und ihnen Willkürentscheidungen ermöglichen. Denn wie immer Mitbestimmung arrangiert wird, am Erfahrungsvorsprung und an den beamtenrechtlichen Ansprüchen der Lehrer ändert sie nichts. Sie ändert aber etwas an den Pflichten der Lehrer. Soweit die Partizipation geht, soweit können dem Lehrer Fehler, die ihm an sich wegen seines Erfahrungsvorsprunges und des Dienstverhältnisses zugerechnet werden müßten, nicht mehr zugerechnet werden. Soweit die Schüler mitbestimmt haben, dürfen sie Fehler des Lehrers nicht mehr geltend machen, sondern müssen sich nach dem Grundsatz "volenti non fit iniuria" ihre Zustimmung entgegenhalten lassen. Besonders wirkt die "solidarische Kommunikationsgemeinschaft", wenn ein Lehrer die Klasse gegen einen Außenseiter mobilisiert und den Willen des Außenseiters durch "demokratische Abstimmung" bricht, hinter der natürlich immer die Ächtung, der Fluch des Ausstoßes aus der Klassengemeinschaft und der Liebesentzug durch den Lehrer stehen.

Die gleiche Situation liegt bei der Partizipation der Eltern vor. Auch die Eltern sind dem Lehrer hoffnungslos unterlegen, allerdings seltener wegen geringerer Erfahrungen, meist jedoch wegen geringerer Sachkunde und stets wegen der Notwendigkeiten der Arbeitsteilung. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates[348] betont mit Recht, daß sich Schule und Unterricht nur in engen Grenzen zentral steuern lassen. Der faktische Ablauf des konkreten Unterrichts, das Detail ist in der Tat von den Eltern nicht zu kontrollieren. Wie die Mitbestimmung der Eltern auch organisiert wird: der Wirklichkeit des Schulalltags stehen sie so ohnmächtig gegenüber, daß sie gut daran tun, es mit dem Lehrer nicht zu verderben.

Hinzu kommt, daß den Eltern im Rahmen des Schulverhältnisses keine Mittel zur Verfügung stehen, die Durchführung ihrer Entscheidungen zu erzwingen. Dafür steht ihnen nur der Rechtsweg offen. Vor Gericht klagen können sie aber auch, wenn sie in der Schule nicht mitwirken. Faktisch beschränkt die Mitwirkung in der Schulverwaltung sogar ihr Klagerecht. Zwar kann man ihnen ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten nicht entgegenhalten, wenn sie die Verletzung von subjektiven Rechten ihrer Kinder geltend machen, aber individualpsychologisch erhöht das volenti non fit iniuria die Hemmungen, die jeder Nichtquerulant vor der Klageerhebung hat.

Politisch läuft die Mitbestimmung der Eltern darauf hinaus, die Wirksamkeit der Schulaufsicht und der familiären Erziehung zu schwächen. Denn die Schulaufsicht muß sich das Elternwort entgegenhalten lassen und die familiäre Erziehung sich an den schulischen Entscheidungen orientieren, an denen die Eltern mitgewirkt haben.

Die "verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern", die vom Deutschen Bildungsrat gefordert wurde, beruht auf einer kontrafaktischen Entgegensetzung von Schule und Gemeinwesen. Die Schule wird als Ort friedlichen

Interessenausgleichs und solidarischer Kommunikation verstanden: "Durch Partizipation sollen die gemeinsame Verantwortung und das Zusammenwirken der Lehrer, Schüler und Eltern in dem sozialen System Schule ermöglicht und gestärkt werden." Von der "Gesellschaft"dagegen wird gesagt, sie sei "durch Wandel, Konflikt und Ungleichheit gekennzeichnet".[349] Diese Entgegensetzung ist schon deshalb falsch, weil die Schule durch staatlichen Zwang: die allgemeine Schulpflicht, überhaupt erst konstituiert wird, durch einen Zwang, der um so härter wirkt als er auch noch kräftig gesellschaftlich sanktioniert ist. Der Antagonismus zwischen Lehrer und Schüler und die Überlegenheit des Lehrers sind danach nicht zu bestreiten. Deshalb kann man die Schule nicht nach irgendwelchen Harmoniemodellen, sondern nur nach dem Herrschaftsmodell organisieren.

Die staatlichen Reformen des Schulwesens wirken sich folglich essentiell auf die Familie in Form der Rückgabe von Entscheidungsfunktionen aus. Gleichzeitig kann beobachtet werden, daß unter dem Druck der immer mehr anwachsenden Stoffülle und der im Zeichen des sozialen Fortschritts regressierenden Arbeitszeit der Lehrer auch die Lern- und Lehrtätigkeit in die Familie zurückverlegt wird, und die Schule nur noch als curricularer Selektionsmechanismus erscheint.[350]

Die Familie hat aber nach der Auslagerung der Produktionsfunktion, die - wie oben dargestellt wurde (4.4.1.1) - für die Sozialisation des Nachwuchses auch in Schichten mit Integration des Wohn- und Arbeitsplatzes eingetreten ist, Aufgaben übernommen, die die durch die Funktionsauslagerung freigewordene Kapazität besetzte, so daß eine vollständige Übernahme der Lern- und Lehrtätigkeit von den gesellschaftlichen und staatlichen Institutionen nicht möglich ist.

Die Familie hat in ihrer Entwicklung die Aufgabe übernommen, die Identität des Familienmitgliedes zwischen familiären und gesellschaftlichen Lebensbereichen zu balancieren: "Denn zum einen flüchtet das Subjekt aus den Zwängen des Beschäftigungssystems, es ersehnt sich privates Glück im intimen Lebensbereich der Familie - indem das unterdrückte Subjekt entweder zu Hause den Un-

terdrücker spielt oder/und zu Hause durch Liebeszuwendungen entschädigt wird.

Zum anderen flüchtet sich das Subjekt aus der psychisch-affektiven Enge des familiären Lebensraums, es ersehnt für sich soziale Anerkennung im Beschäftigungssystem - indem das unbefriedigte Subjekt entweder im Betrieb Karriere anstrebt oder/und durch Sympathiebeziehungen am Arbeitsplatz entschädigt wird."[351]

Durch die Übertragung der Bildung auf überfamiliale, gesellschaftliche oder staatliche Institutionen haben diese eine inhaltliche Veränderung erfahren, indem sie in Form von Allgemeinbildung die in der Familie vermittelbare berufsständische Bildung abstrahieren. Unter diesem Gesichtspunkt kann die Familie bei der Vermittlung schulischer Bildungsinhalte lediglich unterstützende Tätigkeiten ausüben, wobei im Wege der Interaktion und Kooperation zwischen Schule und Familie auch didaktische Methoden in die Familie, besonders an die Eltern vermittelt werden müssen. Eine solche erforderlich werdende professionelle Ausbildung der Familie im Erziehungswesen erforderte die Neuschaffung von Kapazitäten im familialen Bereich, mit der Folge, daß sich die Familie aus ihrer Immigration als gesellschaftliche Institution an die öffentlichen Bildungsbereiche anbindet.

4.5 Marginalitäten

Die noch übliche Schichteneinteilung der Gesellschaft in Oberschicht, Mittelschicht, Unterschicht ist insoweit nicht vollständig, als sie die unterste Schicht, das Marxsche "Lumpenproletariat" nicht berücksichtigt, also die aus der Bahn geworfenen, ehemals bürgerlichen Existenzen; unter der Unter- oder Arbeiterschicht stehen auch alle Randständigen, Asozialen, Außenseiter der Gesellschaft.

Die relative Geschlossenheit auch der pluralistischen Gesellschaften bedroht jedermann, der sich eine Bezugsgruppe außerhalb seiner

Mitgliedsgruppen sucht, mit der Gefahr der Marginalität. Je mehr sich sein Verhalten an dem "kulturellen System" dieser Bezugsgruppe orientiert, um so größer wird der Anteil der fremden, nicht kommensurablen Elemente im Hinblick auf die Verhaltensansprüche seiner bisherigen Mitgliedsgruppen. Er wird damit innerhalb dieser Gruppen zunehmend zu einem Fremden. Der Grad seiner Mitgliedschaft verdünnt sich schließlich so weit, daß er marginal, d.h. in den Randbereich der Gruppenzugehörigkeit abgedrängt wird. Bleibt ihm dann die Mitgliedschaft in seiner neuen Bezugsgruppe verwehrt, kann die Marginalität schließlich in den Verlust jeglicher Mitgliedschaft umschlagen. Er ist im Vollsinne des Wortes zum "Außenseiter" geworden.

Aus diesem Befund kann das Problem der Freiheit des Individuums als gewollte und balancierte Marginalität verstanden werden. Ein bestimmtes Maß an Marginalität ist die notwendige Voraussetzung für den effektiven Vollzug der Mehrfachmitgliedschaft in pluralistischen Gesellschaften. Und es muß um so größer sein, je stärker die kulturellen Systeme der Mitgliedsgruppen voneinander divergieren. Auf diese Weise gewinnt der Mensch jenes Maß an "innerer Freiheit" gegenüber seinen sozialen Zugehörigkeiten, das erforderlich ist, um die divergierenden oder antagonistischen Ansprüche der verschiedenen Mitgliedsgruppen gegeneinander abzuwägen und durch eine autonome Entscheidung in eine für die Aufrechterhaltung der Mitgliedschaften erforderliche, von ihm selbst noch verhaltensmäßig zu leistende Balance zu bringen, gegebenenfalls aber auch eine der Mitgliedschaften aufzukündigen bzw. gegen eine neue auszutauschen (s.o. 1.1.4). Das heißt, daß der Grad der Marginalität und damit der Grad der Freiheit des Individuums im Sinne der Autonomie in dem Maße wächst, wie die Zahl und die Heterogenität der "sozialen Kreise" zunimmt, die sich im Individuum kreuzen.

Die Vorstellungen von der absoluten Autonomie des Individuums, also von einer uneingeschränkten "Freiheit von der Gesellschaft", können angesichts der Kenntnisse über die negativen Folgen einer zu weitgehenden sozialen Isolierung des Menschen nicht aufrecht erhalten werden. Diejenigen, die sie als Ausdruck ihrer "Gesell-

schaftsfeindlichkeit" vertreten, schließen sich allerdings bezeichnenderweise selbst häufig genug zu hochkonformistischen Kleingruppen des erklärten Nonkonformismus zusammen. Geht man aber von der Annahme aus, daß der Mensch eines Mindestmaßes an sozialer Integration bedarf, so liegt in der Marginalität nur dann kein verunsicherndes oder gar gefährdendes Moment, wenn man unterstellt, daß die Mitgliedschaften in den sozialen Gruppen der Gesellschaft zumindest so weit jederzeit frei wählbar sind, daß der Verlust einer Mitgliedschaft gegebenenfalls sofort durch das Eingehen einer neuen ausgeglichen werden kann. Da aber auch die pluralistischen Gesellschaften relativ geschlossen sind, also keine freie Fluktuation der Mitgliedschaften zulassen, ist ein hohes Maß an Marginalität immer mit der Möglichkeit einer die Existenz gefährdenden Desintegration verbunden.

Diese Gefahr besteht latent und teilweise offen in der Erscheinung jugendlicher Randgruppen, die durch Drogenkonsum, Kriminalität (Rocker) bewußt gegen den bestehenden Zustand der Gesellschaft ihren nonkonformistischen Protest zum Ausdruck bringen. Je mehr heterogene Sozialisationsagenturen auf den Menschen einwirken, um so weniger darf er den Gesamtbestand einer dieser Agenturen (Eltern, Lehrer, Gleichaltrigen-Gruppe, Ausbildungsbetrieb usw.) uneingeschränkt verinnerlichen.

Um so mehr muß er sich auf die Marginalität im oben angesprochenen Sinn einlassen. Damit werden aber auch alle mit der Marginalität verbundenen Verunsicherungen ausgelöst. Da darüber hinaus die pluralistische Heterogenität schließlich jeder Position den Anstrich unverbindlicher Beliebigkeit geben kann,weil die heterogenen "kulturellen Systeme" sich wechselseitig in Frage stellen, ist es zumindest verständlich, daß gerade Heranwachsende, die ja noch ihre von der Gesellschaft abgesetzte und doch zugleich auch in die Gesellschaft integrierte "Besonderung" gewinnen sollen, eine Neigung zeigen, sich vorbehaltlos auf ein wertmonistisches Engagement einzulassen, in dem es keine sinnentleerende Beliebigkeit des Standorts, sondern eine klare, autoritative Wertordnung gibt, so daß auch jede Spannung, jeder Konflikt seinen sinnvollen Stellenwert hat. Eine andere, sozusagen seitenverkehrte

Antwort ist der Versuch, sich aus der Gesellschaft zurückzuziehen (das "Ausflippen" ist nur eine spektakuläre Form dieses Versuches). Er bleibt allerdings letztlich vergeblich, weil sich niemand wirklich von der Gesellschaft dispensieren kann.

Ein weiterer Mechanismus des Erziehungsziels kann zur Marginalität des Sozialisanden führen. Solange der Bestand an Positionen und die ihnen je spezifischen qualifikatorischen Anforderungen bekannt sind, auf die sich die Anwartschaft der zu Sozialisierenden richten könnten, lassen sich die Sozialisationsinhalte auf die geforderten Qualifikationen abstimmen. Verändern sich aber nach der primären und sekundären Sozialisation dank des allfälligen technischen und gesellschaftlichen Wandels die qualifikatorischen Ansprüche der angestrebten oder auch gerade innegehabten Position oder werden neue Positionen mit neuartigen Qualifikationen zum Erwerb gestellt, so wird es schwierig, die bisherige Position zu behaupten oder eine neue zu gewinnen, wenn die Sozialisation allzu spezielle oder allzu schichtenspezifische Qualifikationen vermittelt hat, mögen sie auch unter anderen Maßstäben noch so hoch zu veranschlagen sein. Betrachtet man die derzeitigen Sozialisationsinstanzen in unserer Gesellschaft unter diesem Gesichtspunkt, so scheinen sie in der Tat immer noch vorrangig an Vorstellungen von einer relativ statischen, nicht allzu heterogenen Gesellschaft orientiert zu sein, in der man letzten Endes eben doch über die qualifikatorischen Gehalte der Sozialisation lebenslange Positionen zuschreibt. In der gesellschaftlichen Wirklichkeit läuft das für viele auf die Gefahr hinaus, daß sie auf Positionen zugeschrieben werden, die entweder nicht in der entsprechenden Zahl oder überhaupt nicht mehr zu dem Zeitpunkt vorhanden sind, wo sie die positionsadäquate Sozialisation abgeschlossen haben werden. Bieten sich ihnen dann nur Positionen mit einem geringeren Status oder erweisen sie sich als zu wenig flexibel, um sich auf eine Position umzuqualifizieren, die ihrem Aspirationsniveau zumindest dem Grunde nach noch entspricht, so stellen sich sehr leicht Gefühle einer unverschuldeten Benachteiligung, eines gescheiterten zielstrebigen Bemühens (Frustration) ein, die ein ab-

weichendes Verhalten zur Folge haben können, das schließlich zu einer weitgehenden Statuseinbuße überhaupt, d.h. zur sozialen Randständigkeit führt.

5. INOVATIONEN IM BEREICH DER ERZIEHUNGS- UND SOZIALISATIONSINSTANZEN ZUR KOMPENSATION BESTEHENDER SOZIALISATIONSDEFIZITE

Die Frage, die in diesem Abschnitt gestellt ist, zielt auf die Suche nach vorhandenen, ungenutzten Sozialisationskapazitäten oder die Schaffung neuer Strukturen, die mit Kapazitäten versehen sind, welche mit unbewältigten Sozialisationsinhalten aufgeladen werden können. Hierbei bieten sich zwei familienorganisatorische Möglichkeiten an:

1. Die personelle Erweiterung der Familie.
2. Die Stellung der Familie in einem geeigneten gesellschaftlichen Bezugsrahmen, in welchem eine Umverteilung von Funktionen nach rationellen Gesichtspunkten erfolgen kann.

5.1 Reorganisation der personellen Struktur des "Ganzen Hauses"

"Im Gegensatz zur bäuerlichen Familie ... stellt die moderne großstädtische Familie dem alten, aus der Arbeitswelt ausgegliederten Familienmitglied kaum noch in ausreichendem Maße Funktionen... zur Verfügung."[352] Mit diesem Funktionsverlust der älteren Generation in der Familie geht die räumliche Ausgliederung aus der Familie einher.[353] Diese Feststellung legt den Schluß nahe, im verwandtschaftlichen Bereich nach brachliegenden Kapazitäten zu suchen, von welchen die durch die Familienentwicklung und die Entwicklung der Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens entstandenen Sozialisationsdefizite ausgeglichen werden können.

Es wurde festgestellt, daß die Anzahl der Dreigenerationenfamilien (Großeltern, Eltern, Kinder) abnimmt. Nach dem Ergebnis der Volkszählungen 1950 und 1961 lebten in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1950 43 % der 65 Jahre alten und älteren entweder allein oder mit dem Ehepartner zusammen. Diese Zahl erhöhte sich bis zum Jahre 1961 auf 56,72%.

Eine Integration der Alten in die Familie könnte eine Steigerung der Leistungskapazität der sozialen Einheit bewirken. So wird auch gefordert, dem alten Menschen einen Platz in der Nähe der Familie einzuräumen, um dort seine Erfahrung und menschlichen Fähigkeiten zu nutze zu machen;[354] z.B. bei der Beaufsichtigung der Kinder oder bei der Haushaltsführung für berufstätige Eltern. Voraussetzung hierfür ist allerdings eine Vorleistung der Familie und der Gesellschaft, indem die Alten durch ausreichende Information in die Lage versetzt werden, in ihrem Aufgabenbereich spontane Aktivitäten zu entwickeln, was entgegen weitverbreiteter Ansicht vom Informationsstand und nicht von biologischen Gegebenheiten abhängig ist.[355]

Ohne diese Vorleistung allerdings ist die Gefahr gegeben, daß die Aufgabenstellung den alten Menschen überfordert. Statt dem Gefühl des Selbstwertes, der Geborgenheit, des inneren Gleichgewichtes sowie der Rhythmisierung des Tagesablaufs[356] vermittelt die Familie eine Krisensituation und wird als Ballast empfunden. Solche Anpassungsschwierigkeiten sind bei der bestehenden gesellschaftlichen Situation im hohen Alter die Regel, die sich bei zunehmender Isolation und bei entsprechender psychischer Konstellation Vereinsamung[357] im Verlust von Sicherheit, Verminderung der Reaktionsfähigkeit, in der Benutzung eingeschliffener Bahnen bis zu extremer Einengung und Ich-Zentrierung äußert. Diese Unangepaßtheit an die Umgebung führt zu Krisen des alten Menschen, besonders bei aus Versagen gesteigertem Verlangen nach Anerkennung. Andererseits kann jede früher tolerierte zusätzliche Belastung ein Versagen auslösen und eine Anpassungskrise heraufbeschwören. Alternde Menschen können sich so - unabhängig von früheren Lebenserfahrungen - auf einem immer enger werdenden Weg zwischen zwei Krisenmöglichkeiten bewegen. Bei vielen von ihnen trägt das dazu bei, sich immer weiter von der Gesellschaft und der Familie zurückzuziehen. Eine holländische Studie hat ergeben, daß 71 % der aus dem Arbeitsleben ausgeschiedenen einer Wohngemeinschaft mit Kindern und Enkeln aus den verschiedensten Gründen ablehnend gegenüberstehen.[358] Der Durchführung eines Planes auf Reintegration der Alten in die Familie müßte somit eine Sozialisa-

tion der Betroffenen (Alten und Familien) vorausgehen, die den Alten in die Lage versetzt, sich in der neuen gesellschaftlichen Einheit zu bewegen und zu behaupten.[359]

Eine solche Reorganisation kann bei der derzeitigen gesellschaftlichen und Produktionsverfassung nur einen Teilerfolg erbringen, weil bei der erforderlichen Mobilität die von dem zu integrierenden Alten abgeleiteten Familien regelmäßig nicht auf räumlich so engem Raum leben, daß die Aktivitäten jeder der Familien zugute kommen können. Bei Untersuchungen über die Situation der Alten wurde ermittelt, daß 75 % derjenigen mit Kindern täglichen Kontakt mit diesen hatten.[360] Eine Aussage über die Praktikabilität solcher Kontakte zur Kapazitätserhöhung familialer Verbände kann aus diesem Ergebnis nicht hergeleitet werden, weil nicht festgestellt ist, ob nur ein in der näheren Umgebung befindlicher oder mehrere Kommunikationspartner angesprochen sind.

Eine weitere Voraussetzung für die Integration der Alten in die familiale Umwelt wäre die Schaffung geeigneten Wohnraums, der im Zuge des Wiederaufbaues nach dem Zweiten Weltkrieg und des sozialen Wohnungsbaues verloren gegangen ist.

Zwar wird auch bei Schaffung der Voraussetzungen eine umfassende Kompensation der vorhandenen Sozialisationsdefizite nicht durch die Integration der aus dem Arbeitsleben ausgeschiedenen in die Familie erreicht werden; jedoch wird durch darauf gerichtete Bestrebungen eine u.U. erhebliche Steigerung der Sozialisationskapazität erreicht werden können. Ein Hinweis für den Erfolg kann die EMNID-Umfrage vom September 1974 sein, die ergeben hat, daß 41 % der im Ruhestand befindlichen eine eigene Wohnung in der Nähe von Verwandten und Bekannten haben möchten, 33 % würden in einer eigenen Wohnung in einer Wohnsiedlung leben wollen, in der jung und alt wohnen, und 15 % würden eine "Großfamilie" vorziehen, d.h. ein Zusammenleben mit den Kindern in einer großen Wohnung.

5.2 Alternativ-Gruppen

Die heute vielfach gegenübergestellten Begriffe der Großfamilie, Kleinfamilie und die mannigfachen Alternativ-Gruppen bergen in sich eine große Vielfalt von Formen, die selten klar unterschieden werden. Dieser Verschiedenartigkeit entspricht im sprachlichen Bereich eine verwirrende Begriffsvielfalt. So existieren Bezeichnungen wie: moderne Großfamilie, Wohngruppe, Wohngemeinschaft, Kommune, Wohnkollektiv, Kleinfamiliengruppe, Alternativgruppe usw. als synonyme Begriffe. Diesen Bezeichnungen können keine einheitlichen und präzis definierten Vorstellungsinhalte zugeordnet werden. Als Oberbegriff sollten die Bezeichnungen "Alternativ-Gruppe" oder "Wohnkollektiv" gewählt werden.

5.2.1 Wohnkollektive im allgemeinen

Die vorindustrielle Großfamilie (s.o. 2.2.1) stellt in ihrer Struktur und in ihren Wirkungen etwas ganz anderes dar als die Versuche gesellschaftskritischer Gruppen, die Mängel der modernen Kleinfamilie durch die verschiedensten Formen der Kooperation mehrerer zumeist nicht verwandter Kleinfamilien zu überwinden oder in der Kommune sogar zu einer völlig neuen Form einer großfamilialen Haushalts- und Lebensgemeinschaft zu kommen. Der Begriff der Großfamilie sollte auf diese Alternativ-Gruppen nicht angewendet, sondern auf die ursprüngliche Bedeutung der Mehrgenerationen- und Verwandtenfamilie beschränkt werden.

Die Alternativ-Gruppen verstehen sich als Organisation in dem Sinne, daß ihre Gruppierung auf freiwilliger Vereinbarung beruht. Helmut Kentler hat als "vielleicht entscheidenden Unterschied" der neuen Gruppenexperimente zur vorindustriellen "Großfamilie" herausgestellt, daß man sich nicht mit "Verwandten" assoziieren, sondern mit "Genossen und Freunden, die auf Grund von Sympathiebeziehungen ausgewählt wurden", wobei die Sympathie dann natürlich der industriellen Stützen bedarf. Nicht also, was "Freiheit

und Blut" oder soziokultureller Imperativ einem zuordnen wird als "Lebenspartner" angenommen, sondern Wahlfreiheit bestimmt die Gruppenbildung. Gegenüber "Blutsverwandtschaft" erhält psycho-soziale "Wahlverwandtschaft" emphatisch Vorrang.[361] Die Alternativ-Gruppen stehen vor der Notwendigkeit, vor allem drei Bereiche organisieren zu müssen:

1. In den sozialen Beziehungen müssen individuelle Bedürfnisse und kollektive Lebensform ausgeglichen werden.
2. Die materielle Existenz in weitesten Sinne ist durch rationale Arbeitsteilung in und außer Haus zu sichern.
3. Die sexuellen Bedürfnisse der Mitglieder sind zu regeln.

In allen drei Bereichen wird es Konflikte geben. Noch gibt es nicht den in solch neuer Kollektivität aufgewachsenen "neuen Menschen". Der Grundkonflikt zwischen traditioneller Persönlichkeitsstruktur und neuer Interaktionsorganisation tut sich darum immer neu auf.

Die neuen Wohnformen reichen von lockeren nachbarschaftlichen Integrationen mehrerer selbständig nebeneinander bestehender Kleinfamilien über großfamiliale Wohngemeinschaften zur hochintegrierten Kommune. In dieser Vielfalt von Familienformen haben sich noch keine festen, bewährten Muster ausgebildet.

Die Wohnkollektive schließen sich zu einer Gruppe zusammen, die einen gemeinsamen Haushalt führt. Je nach Art des Gruppenzusammenschlusses kann man verschiedene Typen von Wohnkollektiven unterscheiden. Es entsteht so durch gemeinsame Haushaltsführung und Kindererziehung eine Familienkooperation oder Kleinfamiliengruppe; mehrere verheiratete oder unverheiratete Paare, auch nicht fest gebundene einzelne können ein Wohnkollektiv bilden; ist ein Wohnkollektiv nicht in Paarbeziehungen unterteilt, bestehen zwischen allen Mitgliedern ähnliche intensive, im Intimitätsgrad nicht unterschiedene Beziehungen, dann handelt es sich meist um eine Kommune. Der Alltag in diesen Wohnkollektiven, ihr Lebensstil, die von ihnen vertretenen Ansichten und Ideologien mögen höchst unterschiedlich sein - ihnen allen gemeinsam ist zunächst, daß sie für

sich die Vorteile auswerten können, die das Zusammenleben in einer Gruppe bietet.
Bei den modernen Wohnkollektiven, mehrere Paare mit Kindern, bringt schon die größere Zahl von Familienmitgliedern eine erhebliche Steigerung der Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der Familie mit sich.

Fragen ergeben sich, ob und von welchen strukturellen Gegebenheiten her die neuen Familienalternativen die Schwächen der Kleinfamilie aufheben können. Der einzelne kann die Befriedigung seiner sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnisse von mehreren Bezugspersonen erwarten. Die ausschließliche Fixierung auf einen Partner und seine übermäßig starke emotionale Besetzung können in dem Wohnkollektiv gemindert, die Beziehungen zwischen den Paaren dadurch freier werden. Vor allem die Frau gewinnt einen größeren Freiheitsspielraum und kann bei Ehekonflikten Schutz, Geborgenheit und Hilfe von der Gruppe erwarten. "Die beiden Partner sind bei der Lösung ihrer Spannungen und Konflikte nicht mehr auf sich selbst angewiesen. Es kommt häufig vor, daß die anderen sie auf Diskrepanzen in ihrer Beziehung aufmerksam machen, die sie selbst noch gar nicht empfinden, und so werden Krisen vermieden, weil ihre Ursachen bereits erkannt und beseitigt werden, ehe es zum Ausbruch einer Krise gekommen ist."[362] Sicherlich sind die Freiheits- und Wahlchancen dieser neuen Familienformen größer als die der vorindustriellen Großfamilie. Das Wohnkollektiv beruht nicht mehr auf "Zwangsmitgliedschaft", wie sie durch die Blutsverwandtschaft begründet wurde, sondern auf freiwilligen Zusammenschluß aufgrund von Sympathiebeziehungen. Damit bietet sie, wenn auch aufgrund der eingegangenen Loyalitätsbeziehungen nicht unbeschränkt, die Möglichkeit zur Fluktuation.[363] Die durch den freiwilligen Beitritt dokumentierte Sympathie zwischen allen Familienmitgliedern läßt vermuten, daß der einzelne auch in der größeren Familiengruppe - trotz der rationaleren Gestaltung und emotionalen Entlastung der Zweierbeziehung - die Sicherheit, liebevolle Geborgenheit und verständnisvolle Hilfe findet, die er

als Ausgleich zum in der Arbeitswelt und der Öffentlichkeit herrschenden Leistungsdruck braucht. Die Mitglieder der modernen Großfamilien bemühen sich bewußt um eine Reduktion des Dominanzgefälles innerhalb der Gruppe, sie lehnen eine Arbeits- und Autoritätsgliederung nach primären biologischen Merkmalen wie Alter und Geschlecht ab und versuchen, den in der Kleinfamilie gewöhnlich benachteiligten, weil unterdrückten, Frauen und Kindern mehr Freiheiten und gleiche Chancen zu bieten.

Vorteile für eine Neugestaltung der Kindererziehung ergeben sich in den Wohnkollektiven aus der Tatsache, daß die Kinder als gemeinsame Aufgabe aller Erwachsenen angesehen werden. Die Erziehungsprobleme sind ständiger und wichtigster Besprechungspunkt. Es entsteht dadurch zunehmende Bewußtheit in Erziehungsfragen und gegenseitige Kontrolle des Erziehungsverhaltens. Das ist ein großer Vorteil gegenüber der Familienerziehung, die von niemandem kontrolliert wird. Wohnkollektive bieten bessere Voraussetzungen zur Korrektur des erzieherischen Verhaltens. Dem Kind stehen neben den Eltern noch mehrere Bezugspersonen zur Verfügung. Zwischen "meinen" und "deinen" Kindern wird möglichst wenig unterschieden. Der Zufall, bei einem bestimmten Elternpaar aufwachsen zu müssen, wird für die Kinder nicht mehr so schicksalsbestimmend. Sehr früh lernen die Kinder, sich unter den Erwachsenen diejenigen Partner auszusuchen, die ihrem jeweiligen Bedürfnis am ehesten entsprechen. Auch die Erwachsenen haben ein entspanntes Verhältnis zu den Kindern, denn sie stehen nicht mehr unter dem Druck ständig für "ihr" Kind dasein zu müssen und alle Verantwortung allein zu tragen.

Als einer der Vorzüge der großfamilialen Gruppe im Hinblick auf ihre Sozialisationsleistung ist das Heranwachsen der Kinder in einer größeren Gleichaltrigengruppe als in der Familie. Es findet in den Altersgenossen ein Gegengewicht zur Überlegenheit der Erwachsenen und kann sich in diesem Kreis vielleicht früher zu einer selbständigen und eigenwilligen Persönlichkeit entwickeln. Diese Bedingungen haben zur Folge, daß die Ödipussituation gemildert wird. Ein flexibles, rationalen Erwägungen zugängliches Über-ich kann sich entwickeln. Die Kinder werden früh eigenwillig und selb -

ständig. Da sie in vielfältigen Sozialbeziehungen aufwachsen und gewöhnt sind, auf andere Rücksichten zu nehmen, werden sie sozialer und weniger egoistisch als "Familienkinder".

Die Behauptung, das kleine Kind brauche eine Bezugsperson, am besten die Mutter und ein Wechsel der Bezugspersonen verursache Hospitalismusschäden, ist nicht haltbar. Neuere Untersuchungen, beispielsweise Auswertungen und Erfahrungen der Kibbutzerziehungen, haben diese Meinungen als Vorurteil entlarvt. Ein Kind braucht affektive Zuwendung, Wärme, Liebe, gute Versorgung - wer ihm seine Bedürfnisse befriedigt, ist ihm gleichgültig, auf das "Wie" kommt es an. Mehrere Bezugspersonen können ohne Schäden für das Kind eingesetzt werden und damit werden die Sozialisationsbedingungen entscheidend verändert: Das nächste soziale Umfeld des Kindes kann nun autoritätsarm strukturiert werden, damit wird es möglich, nichtautoritäre, in Selbst- und Mitverantwortung geübte Charaktere zu erziehen.

Der Einwand, daß diese ohne Autoritätsdruck erzogenen Kinder eines Tages unter autoritären Verhältnissen, zum Beispiel in der Schule völlig hilflos sind, ist nicht aufrechtzuerhalten. Die Erfahrungen zeigen, daß nicht autoritär erzogene Kinder bessere Intelligenzfähigkeiten entwickeln als autoritär erzogene. Das gilt besonders für den sozialen Bereich. Die Kinder sind in der Lage, Disharmonien, Widersprüche, Konflikte ebenso zu erkennen wie autoritäre Verhaltensweisen; sie fragen nach ihren Ursachen und setzen sich mit ihnen auseinander. Sie können sich mit Gleichaltrigen verbünden und solidarisches Verhalten auch unter größeren Belastungen durchhalten. Sind sie überfordert, stellen sie ihre Probleme in dem Wohnkollektiv zur Diskussion und holen sich Hilfe von den Erwachsenen. Um sich in autoritären Verhältnissen zu bewähren, bringen Wohngruppenkinder bessere Voraussetzungen mit, als "Familienkinder".

Voraussetzung für ein positives Ergebnis der Wohnkollektiverziehung ist die Einigung der Erwachsenen über ihre Erziehungsziele und ihren Erziehungsstil.

In der größeren Familiengruppe ist eine typische Gefahr der Kleinfamilie stark gemildert: die unzureichende soziale Kontrolle der innerfamilialen Verhaltensweisen. In keinem anderen sozialen Gebilde werden Fehlhandlungen so selten offensichtlich aufgedeckt und korrigiert wie in der privaten Sphäre der Familie. In der großfamilialen Gruppe sind allein schon durch die größere Mitgliederzahl mehr Möglichkeiten der sozialen Kontrolle gegeben. Sowohl das Verhalten gegenüber dem Ehegatten als auch gegenüber dem Kind wird nicht nur von diesem jeweiligen Bezugspartner, sondern von mehreren Gruppenmitgliedern wahrgenommen, bewertet und damit beeinflußt. So wird das Erziehungsverhalten einer ständigen Diskussion unterzogen und ihm dadurch eine rationale und planvolle Basis gegeben. So kann die Gruppe verhindern, daß die Erwachsenen bewußt oder unbewußt ihre Konflikte in der Ehe oder in den Außenbeziehungen auf die Kinder übertragen.

Die Regelung des Besitzes und der sexuellen Beziehungen beschäftigen die Öffentlichkeit vor allem bei der Diskussion über die Wohnkollektive. Dies ist verständlich: Der Gesellschaft können Lösungsversuche, die so direkt ihre Wirtschafts- und Wertordnung berühren, nicht gleichgültig sein. Daher ist es für die Außenstehenden immer wieder überraschend, daß Besitz und Sexualität für die meisten Wohnkollektive leicht lösbare und darum keineswegs vordringliche Probleme sind. Bei der Kommune ist dies anders, da zu deren Programm die Abschaffung individuellen Eigentums und dauerhafter Paarbeziehungen gehört.

Für die Regelung des Besitzproblems gibt es in den Wohnkollektiven verschiedene Lösungen, die sich aus der einfachen Überlegung ergeben, wie sie sich finanzieren sollen: Alle bestreiten die Ausgaben zu gleichen Teilen, oder jeder zahlt einen bestimmten Prozentsatz seines Einkommens, oder die Einkünfte aller werden zusammengelegt und über die Ausgaben wird gemeinsam beschlossen. Es kann sein, daß jeder über die ihm verbleibenden Gelder frei verfügt oder daß jeder nur ein Taschengeld aus der gemeinsamen Gruppenkasse erhält. Die anzuwendende Regelung hängt im Einzelfall von den Existenzbedingungen ab: Haben Mitglieder unterschiedlich hohe

Einkünfte, ist eine andere Lösung praktikabel als in einem Wohnkollektiv, das gemeinsam ein Unternehmen führt.

Genauso hängt das Problem des Eigentums ebenfalls mit den Existenzbedingungen eng zusammen. Am häufigsten werden Gruppenbesitz nur die Einrichtungen und Anschaffungen, die von allen benutzt werden (z.B. Haushaltsgeräte, Auto, Einrichtungen in Gemeinschaftsräumen). Eigentum bleibt in der Regel zugelassen. Es kommt selten vor, daß Gruppen an der Eigentumsfrage scheitern. Gruppenwohnen ist billiger als das Leben in getrennten Wohnungen. Das selbst verdiente Geld ist mehr wert, und darum ist man eher zum Teilen bereit. Ausschlaggebend dürfte aber der starke wirtschaftliche und soziale Rückhalt sein, den eine gut funktionierende Wohngruppe bietet: In wirtschaftlichen Krisen, die einzelne durchmachen, gibt der Beistand der anderen große Sicherheit, da der Ausfall eines "Ernährers" keine Katastrophe ist, wie in der Familie, weil die Existenzsicherung nicht von einem allein abhängt.

Trotz der starken Solidarität,die Wohngruppenmitglieder verbindet, wirkt sich diese nicht so auf die sexuellen Beziehungen aus, daß jeder dem anderen auch zum Sexualpartner wird. Immer entstehen nach einiger Zeit Paarverbindungen, entweder innerhalb der Gruppe oder zwischen Mitgliedern und Außenstehenden. Paarbeziehungen in einer Gruppe sind leichter durchzuhalten als in einer gesellschaftlich isolierten Familie. Die beiden Partner sind bei der Lösung ihrer Spannungen und Konflikte nicht mehr auf sich selbst angewiesen. Positiv wirkt sich aus, daß nicht mehr ein Partner alle Vorliebe teilen, alle Ansprüche möglichst vollkommen erfüllen muß - die Zweierbeziehung wird entlastet, weil die kommunikativen Bedürfnisse auch bei den anderen Gruppenmitglieder befriedigt werden können.

Für die sexuellen Bedürfnisse stellen sich die Probleme der Intimität und Privatheit. Die Wohnkollektive versuchen bewußt, die "zusätzliche Repression" des gegenwärtigen Gesellschaftssystems ebenso abzubauen, wie sie sich gegen eine wiederum "repressive Enttabuisierung" stellen. Die Gruppe soll in diesem Bereich Raum

für eine freiere Selbstdarstellung schaffen, in der auch Schwächen und Regressionen ausagiert werden können. Geschlechtstypische Rollen sexueller Aktivität sollen nicht anerkannt werden. Bislang hat sich gezeigt, daß es unter den Mitgliedern bestehender Gruppen eine bleibende Tendez zu Zweierbindungen gibt. Zwang zu einer gewissen "Pseudohypersexualität" (Richter) läßt den Versuch sexueller Befreiung zumeist in einer umgekehrten Repressivität enden.[364] Auch gegen begrenzte Promiskuität scheint der durchschnittliche Charaktertyp unserer Gesellschaft - als welcher bislang auch die Mitglieder von Alternativ-Gruppen primär strukturiert sind - erhebliche Barrieren entwickelt zu haben.[365]

Bedeutsame gesellschaftliche Veränderungen gehen von den bestehenden Wohnkollektiven nicht aus. Dazu ist ihre Zahl zu gering. Es sieht so aus, als sei die "Wohngruppen-Bewegung" eine Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedingungen: Möglichkeiten der Demokratisierung, die heutzutage im privaten Bereich ohne weiteres möglich sind, können hier besser wahrgenommen werden als in der autoritär strukturierten Kleinfamilie. Dadurch entstehen besonders den Frauen und den Heranwachsenden bessere Voraussetzungen für ihre gesellschaftliche Emanzipation.

5.2.2 Kommune

Eine besondere Form des Wohnkollektivs stellt die Kommune dar. Die Unterschiede zu anderen kollektiven Gruppen wurden von der Kommune 2 in Berlin zusammengefaßt, die als erste ihre Erfahrungen protokollierte, in dem sie ihr Selbstverständnis wie folgt definierte: "Wir unterscheiden Kommunen von Großfamilien dadurch, daß jene über die Verweigerung gegenüber drückenden Familienformen hinausgehen und die Befriedigung der eigenen individuellen Bedürfnisse verbinden mit dem politischen Kampf gegen die Quellen ihrer Unterdrückung."[366] Dieses Selbstverständnis der Kommunen setzt die politische Homogenität der Mitglieder voraus. Die

Großfamilien und die Wohnkollektive haben nicht diese politischen Zielvorstellungen.

Die Studenten der Neuen Linken, als Initiatoren der Kommunen im genannten Sinn, mußten sich, soweit sie aus einer bestimmten Schicht stammten (und die meisten kamen aus der liberalen Mittelschicht und dem Kleinbürgertum)[367], mit ihrer Sozialisation auseinandersetzen, die es ihnen einerseits ermöglichte, Widersprüche zu erkennen, es ihnen andererseits so erschwerte, sich von den bürgerlich individualistischen Verhaltensweisen zu befreien. Nur ihre priviligierte Situation als Studenten erlaubte ihnen, Möglichkeiten ihrer Emanzipation zu erkennen und Konsequenzen ziehen zu können. Hinter den Kommuneversuchen stand als Ausgangspunkt die Kritik an der bürgerlichen Familie. Es wurde die "völlige Verrottung der Institution Familie und der radikale Bruch mit der überkommenen Dreieckstruktur der Familie".[368] Die wenigen berühmten Kommunen in der Bundesrepublik (z.B. Kommune 1 und 2 in Berlin und Kommune Horla in München) verstanden sich als besondere Wohngemeinschaften von Sozialisten, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, die für den politischen Kampf notwendigen Verhaltensregeln praktisch in der Kommune zu lernen, um damit einen Umsturz der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse herbeizuführen. Diese Kommunen lösten sich später aufgrund von inneren Streitigkeiten auf. Einige Mitglieder fühlten sich als Wegbereiter der "Neuen Linken" und stillten den Bedarf der bürgerlichen Öffentlichkeit an anstoßenden Berichten über eine neue deutsche Subkultur.

5.3 Schule und Gesellschaft

An der Institution der Schule treffen die verschiedensten und verschiedenartigsten Interessen zusammen, z.B. der Eltern, des

Staates, der Kirchen und gesellschaftlicher Gruppen an einer bestmöglichen Bildung und Erziehung der Kinder, Interessen der Schüler an einem für Beruf und Berechtigungswesen günstigen Schulabschluß und die Interessen der Lehrer, in ihrem Beruf Erfolg und Erfüllung zu finden. Diese Interessen der am Schulverhältnis Beteiligten decken sich nur teilweise. Über die Bildungs- und Erziehungsziele besteht in einer pluralen Gesellschaft allenfalls ein Minimalkonsens. Die Wertentscheidungen des Grundgesetzes und die in den Verfassungen der Länder benannten Bildungs- und Erziehungsziele weisen zwar die Richtung, geben aber wegen ihres hohen Abstraktionsgrades für den Interessenausgleich im Einzelfall nur wenig her.[369] Das Gewicht dieser und jener konkurrierenden Einzelinteressen ist - insbesondere in ihrem Verhältnis zueinander - weder im Grundgesetz noch in den Verfassungen der Länder durch eine Präferenzordnung abschließend und eindeutig erfaßbar festgelegt. Die demokratische und rechtsstaatliche Grundordnung weist die Entscheidung, welches der konkurrierenden Interessen höherwertig ist, den dazu verfassungsrechtlich legitimierten Staatsorganen zu.[370]

Diese verfassungsrechtliche Regelung ist historisch zu begreifen.

Die Geschichte des deutschen Bildungswesens wird in der Regel als Kampf zwischen Staat und Gesellschaft um die Schule dargestellt. "Gesellschaft" ist in diesem Modell allerdings nicht - dem liberalen Paradigma folgend - das mündige Bürgertum, das sich gegen Feudalismus und Absolutismus durchgesetzt hat,sondern partikulare Interessen nichtstaatlicher - d.s. gesellschaftlicher - Gruppen. Dem Staat fiel deshalb - entgegen dem liberalen Paradigma - die Aufgabe zu, die liberalen Postulate der Freiheit und Gleichheit im Bildungswesen durchzusetzen und zwar gegen "die Gesellschaft".

Der Staat und nicht die Gesellschaft erscheint deshalb in der Geschichte des deutschen Bildungswesens als der Garant von Neutralität und Pluralität. Die Versuche, die "politische Gemeinde"

oder eine "Schulgemeinde" zum Herrn der Schule zu machen, haben sich angesichts dieser dem Staat zugeschriebenen Funktion auf die Dauer nicht durchsetzen können.

Das Verhältnis Staat/Gesellschaft und damit auch Schule/Gesellschaft kann idealtypisch auf zwei Weisen geregelt werden: Genossenschaftlich, was bedeutet, daß Vollmachten von gesellschaftlichen Einheiten auf die Staatsgewalt übertragen werden, oder herrschaftlich, bei dem alle Vollmachten zunächst beim Staat liegen und von diesem nach eigenem Ermessen und widerruflich u.U. an gesellschaftliche Instanzen übertragen werden können. Otto v. Gierke hat versucht darzustellen, wie die Geschichte aller Völker durchzogen sei von einem ständigen Ringen genossenschaftlicher und herrschaftlicher Elemente, und zwar stellt er für die deutsche Geschichte folgende Hauptepochen auf:[371]
Bis gegen 800, also zur Zeit Karls des Großen herrschte das genossenschaftliche Element vor, und zwar waren es damals noch überwiegend naturhafte Verbände auf der Grundlage der Sippen- und Stammesgemeinschaft.

Von dort bis zur Hohenstaufenzeit, also etwa 800 bis 1200 überwogen jene herrschaftlichen Elemente, die als Feudalismus bezeichnet werden.

Von 1200 bis 1525 setzte von Gierke eine zweite Epoche des Vorherrschens genossenschaftlicher Lebensformen an, wobei es sich dabei nicht mehr vorwiegend um naturhaft gewachsene Gemeinschaften,sondern um freiwillige Vereinigungen oder "Einigungen" handelte, so daß seit jener Zeit von einem Gegensatz zwischen Herrschaftsrecht und Einigungsrecht zu sprechen ist.

Von der Reformation bis zur Zeit Napoleons I. wurden die deutschen Teilstaaten absolutistisch, also herrschaftlich regiert.

Seit damals drang der genossenschaftliche Gedanke langsam wieder vor. Von Gierke läßt diese neue Entwicklung mit dem Jahr 1806 beginnen, wobei er an den Zusammenbruch Preußens und die Steinschen Reformen zur Einführung der Selbstverwaltung dachte.

Das Schulwesen hatte indessen keinen dauerhaften Anteil an der Entwicklung zur genossenschaftlichen Trägerschaft und Verwaltung. In Deutschland tauchte immer wieder der Staat als der Hort von Freiheit und Gleichheit, von Neutralität und Pluralität in der Dogmengeschichte der Bildungsverwaltung auf. Die monarchische Exekutive, der Beamte und vor allem der aus dem Lehrerstand stammende Schulrat sollten Freiheit von der kirchlichen Schulaufsicht und Neutralität gegenüber den unterschiedlichen konfessionellen Interessen gewährleisten. Die Idee eines "sozialen Königtums" und ein Bündnis der revisionistischen Sozialdemokratie mit der Ministerialbürokratie sowie wiederum der Schulrat sollten Gleichheit und die Berücksichtigung der pluralen Interessen bewirken. Bemerkenswert ist, daß sich dieses System bis in die heutige Zeit erhalten hat, obgleich die Forderung nach genossenschaftlicher Schulträgerschaft nie verstummte, und obwohl oder vielleicht gerade weil die parteipolitisch geprägte parlamentarische Demokratie nach dem Ersten Weltkrieg die Monarchie ablöste. "Die Beamten sind Diener der Gesamtheit, nicht einer Partei", hieß es in Art. 130 der Weimarer Verfassung. Die Neutralitätsverpflichtung der Staatsverwaltung erhielt im neuen Staat angesichts einer weit verbreiteten Abneigung gegen die Herrschaft der Parteien sogar noch erhöhte Bedeutung. Erst in unseren Tagen nehmen die Zweifel zu, ob die Staatsverwaltung wirklich als Garant von Freiheit und Gleichheit, von Neutralität und Pluralität im Bildungswesen angesehen werden kann. Eine häufig gehörte Behauptung lautet: Eine bürokratisch organisierte Bildungsverwaltung ist reformunfähig. Aus der Geschichte des deutschen Bildungswesens kann eine solche Behauptung nicht begründet werden. Die Analyse multikausaler historischer Entscheidungsprozesse bereitet der Isolierung einzelner Faktoren außerordentliche Schwierigkeiten. Woran ist der "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) gescheitert? Ist er überhaupt gescheitert? Oder wird er vielleicht in seinen wesentlichen Elementen zur Zeit unter einem anderen Namen in die Tat umgesetzt? Immerhin kann man sagen, daß heute der politische Konsens in der Bildungspolitik relativ groß ist; der Bildungsgesamtplan der

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) wies nur drei Sondervoten aus, dennoch stagniert die Umsetzung dieser Politik auch im Konsensbereich. Das liegt sicherlich auch an den Grenzen der Finanzplanung, aber sicherlich nicht allein. Es spricht vieles dafür, daß die Durchführung des Bildungsgesamtplans auch an der Innovationsträgheit der Bildungsverwaltung scheitert.

Die Begründung für eine solche Hypothese läßt sich allerdings nur aus den Merkmalen der bürokratischen Verwaltungsorganisation und nicht aus dem aktuellen Verhalten der Bildungsverwaltung ableiten. Als Strukturmerkmale der Bürokratie, die einer Innovationsfähigkeit der Bildungsverwaltung hinderlich sein können, gelten Legalismus, Neutralität, Hierarchie, Amtsverfahren und Beamtenstatus. Der Legalismus fixiert die Verwaltung auf den Gesetzesvollzug und hindert sie an einer Planungsorganisation. Die Neutralität sichert die Kontinuität der Verwaltung auch unter instabilen politischen Verhältnissen, begrenzt jedoch die Durchsetzung politischer Programme. Das Prinzip der Über- und Unterordnung sowie das Handeln durch Befehl und Gehorsam sollen die Effektivität der Verwaltung sicherstellen; es spricht jedoch vieles dafür, daß diese "Effektivität" bei dem Verlust an Kreativität und Spontaneität, von Flexibilität und Lernfähigkeit bezahlt wird, so daß man gegenüber der angeblichen Effektivität des Hierarchieprinzips Zweifel anmelden muß. Die Regelung der Amtsgeschäfte durch Verfahren soll der Rationalität und der Transparenz der Verwaltung dienen, sie folgt damit dem Rechtsstaatsgebot der Verfassung; eine allzu strenge Verfahrensbindung nimmt der Verwaltung jedoch die Fähigkeit zu einer schnellen und flexiblen Reaktion im konkreten Einzelfall. Der Beamtenstatus schließlich, der auf dem bürokratischen Prinzip fußt, gewährt den Amtsträgern in der Regel zwar ein hohes Maß personaler Sicherheit und sollte ihnen deshalb ein unabhängiges sachliches Handeln ermöglichen; als Kehrseite der Medaille zeigt sich jedoch häufig, daß der Beamtenstatus mit Fach- und Verhaltensqualifikationen verbunden ist, die einer Reformverwaltung ausgesprochen abträglich sind: Dogmatismus, Ambivalenzintoleranz, Passivität, Lernunfähigkeit - Eigenschaften, die insbesondere der durch Lehrer und Juristen bestimmten

Bildungsverwaltung anhaften. Eine Reformverwaltung müßte aus diesen Gründen die Fesseln bürokratischer Herrschaft ablegen und einem anderen Organisationsmodell folgen.

Während die Probleme der Innovationsfähigkeit der Verwaltung in der Öffentlichkeit weitgehend einheitlich beurteilt werden, besteht über die Legitmation politischer Herrschaft - und zwar insbesondere im Bildungswesen - Dissens. Die Organisation des Bildungswesens nach dem "Staat/Gesellschafts-Modell" sieht sich zunehmend einer prinzipiellen Kritik ausgesetzt, und zwar einer Kritik, die sich sowohl gegen die "staatliche" als auch gegen die "gesellschaftliche" Herrschaft im Bildungswesen wendet. Die Kritik an der "staatlichen" Herrschaft im Bildungswesen beruht auf politischen, administrativen, innovatorischen und pädagogischen Argumenten. Das politische Argument zielt auf die Doppellegitimation der Entscheidungen über die Bildung, das heißt es fordert, daß die Organisation des Bildungswesens nicht nur durch die Gesetze der parlamentarischen Demokratie, sondern auch durch den Konsens der Betroffenen in einer partizipatorischen Demokratie legitimiert sein muß. Das administrative Argument macht sich die jahrzehntealten Ergebnisse der organisationssoziologischen Forschung zu eigen, wonach ein gewisses Maß an Dezentralisierung zur Effektivitätssteigerung in einer Verwaltung beiträgt. Das innovationstheoretische Argument zielt auf die Unfähigkeit einer bürokratisch organisierten Verwaltung zur Reform. Das pädagogische Argument schließlich verlangt für die Organisation der Lehr- und Lernprozesse eine gewisse Eigenständigkeit der Bildungsinstitutionen im Rahmen der staatlichen Bildungsverwaltung.

Die Kritik an der "staatlichen" Herrschaft im Bildungswesen zielt also nicht auf eine Stärkung der "gesellschaftlichen" Kompetenzen im Bildungswesen. Bei dieser geht es weniger um die traditionellen Vorwürfe gegen die Privatschulen wegen ihrer konfessionellen und/oder plutokratischen Prägung; diese Kritik trifft vielmehr stärker die Stellung der Unternehmer in der Berufsausbildung und die Organisation von Elementarerziehung und Weiterbildung nach dem Modell eines Verbandspluralismus. Der generelle Vorwurf gegen diese Form "gesellschaftlicher" Herrschaft lautet, daß sie Eigeninteressen gegen die Interessen der Lernenden durch-

setzt. Eine "Verstaatlichung" dieses Bereichs würde aber diesen Zustand nicht beseitigen, da die Gründe für die Ungleichheit im Bildungswesen tiefer liegen als die Ebene der politischen Organisation. Auch hier zielt die Kritik nicht einfach auf eine Verschiebung auf dem "Staat/Gesellschafts-Kontinuum", hier auf eine bloße Stärkung staatlicher Verwaltungskompetenzen, sondern sie verlangt die Begründung einer neuen, einer alternativen Organisationsform, in der neben der allgemeinen staatlichen Verantwortung für das Bildungswesen Raum für eine aktive und autonome Organisation der Betroffenen, das heißt der Lehrenden und Lernenden bleibt. Die Kritik an der "gesellschaftlichen" Herrschaft im Bildungswesen konvergiert also mit der Kritik an der "staatlichen" Herrschaft insoweit, als an die Stelle des "Staat/Gesellschafts-Modells" ein Organisationsmodell treten soll, das von einer einheitlichen Öffentlichkeit des Bildungswesens und von einer parlamentarisch-partizipatorischen Legitimation ausgeht.

Die Forderung nach solchen neuen Organisationsformen ist nicht neu und läßt sich bis an den Beginn des 19. Jahrhunderts - teilweise noch früher - zurückverfolgen. Favorisiert war dabei bis in die neueste Zeit der Gedanke der genossenschaftlich getragenen, verwalteten und geführten Schule,in welcher staatliche, gesellschaftliche Verbände und die von der Institution betroffenen Individuen (Schüler, Lehrer, Eltern) zusammenwirken.[372] Um dem Verfassungsgrundsatz der Staatsaufsicht zu entsprechen, wäre es möglich, "Schulgemeinden" als neben der Ortsgemeinde stehende kommunale Gebilde, als Zweckverbände der Beteiligten und Interessierten zu bilden, die umfassende Befugnisse hinsichtlich der Organisation, der Verwaltung, Zweckbestimmung der Mittel und Bestimmung der Lehrinhalte der jeweiligen vom Verband getragenen Schule im Rahmen einer weitgesteckten staatlichen Rechtsaufsicht ausüben.

Eine weitere Möglichkeit wäre, die Schulgemeinde als Organ der Staatlichen Selbstverwaltung aufzubauen, ähnlich wie in den USA die sogenannten "school districts" die als unmittelbare Organe der Einzelstaatsregierung gelten.[373]

Ein Modell einer solchen Verwaltungseinheit kann hinsichtlich der äußeren Organisation die Schulstruktur nach dem Schulmitwirkungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen darstellen[374] (§ 2 Abs. 1,2,3 und 4 SchMG). Bei einem Ausbau müßten allerdings den Gremien wesentlich umfassendere Entscheidungsbefugnisse eingeräumt werden. Die derzeitige Ausgestaltung läßt wegen des staatlichen Entscheidungsvorbehaltes nach § 3 SchMG eine genossenschaftliche Schulverwaltung nicht zu.

6. MÖGLICHKEITEN RECHTLICHER, SOZIALER UND PÄDAGOGISCHER INTEGRATION GROßFAMILIALER SURROGATE IN DAS ERZIEHUNGSSYSTEM

Sozialisationsdefizite, die aus der gesellschaftlichen Entwicklung und staatlichen Reformbemühungen entstanden sind, fordern eine Gesellschaftsplanung, die Organisationsformen sanktioniert, welche infolge ihrer Flexibilität in der Lage sind, Fehlentscheidungen aufzufangen und zu neutralisieren. Es wurde dargelegt, das Fehlbestände an Sozialisationsleistungen vor allem durch die Verlagerung politischer, beruflicher und sexueller Primärsozialisation in Instanzen der Sekundärsozialisation (Schulen, Betriebe) aufgetreten sind. Die unter dem Anspruch der Verwirklichung von Grundrechten gestarteten Reformen des Bildungswesens sind geeignet, die Auswirkungen der gesellschaftlichen Entwicklung noch zu verstärken.

Höhere Bildung für alle ist eine große Errungenschaft. Aber je größer die Errungenschaft, um so höher ist der Preis, der dafür bezahlt werden muß. Die gesellschaftlichen Auswirkungen einer langen Schulzeit wirft neue Probleme auf.

Alle Leute bis zum Alter von 18 oder 20 Jahren in der Schule zu behalten, verlängert die Jugendzeit. Das Jugendalter ist kein natürlich gegebener "Lebensabschnitt". Es ist ein vom Menschen und seiner Zivilisation geschaffener Zustand. Der Jugendliche lebt gleichzeitig auf zwei Altersstufen: auf der seines "kulturbedingten Alters" und der seines höherliegenden Lebensalters.

Das chronologische Alter wird durch die Jahre bestimmt, die man schon durchschritten hat. Es ist physiologisch bestimmt, weitgehend unabhängig von Gesellschaft und Kultur, von körperlicher und geistiger Reife.

Das kulturbedingte Alter aber ist von der Zahl der Jahre bestimmt, die ein Mensch zu erleben oder zumindest zu arbeiten erwarten kann. Das kulturbedingte Alter bestimmt weitgehend, welches Verhalten man vom Individuum erwartet und welche emotionale Reife es erreicht. Je weiter wir also die Lebenserwartung und

die Lebensdauer hinaufsetzen, um so jünger werden die Leute ihrem kulturbedingten Alter nach. Ein junger Mensch von 25 Jahren, der heute erwarten kann, noch mit 65 bei guter Gesundheit zu sein, ist seinem kulturbedingten Alter nach jünger, als es vor 100 Jahren ein junger Mann mit 15 war, der nicht erwarten konnte, viel älter als 35 zu werden. Daher erwartet man von einem 25-jährigen Mann, daß er sich jünger und emotional weniger reif gibt als der 15-jährige vor 100 Jahren. Doch körperlich und vielleicht auch geistig ist der 15-jährige Junge heute reifer, als der 15-jährige es damals war. Die Kluft zwischen der erreichten körperlichen und geistigen Reife mit 15 und der kulturbedingten Reife, die jetzt nicht vor dem 25. Lebensjahr eintritt, ist die Jugendzeit.

In der traditionellen Gesellschaft gab es noch bis ins 18. Jahrhundert kein derartiges Problem, weil es keine Jugendzeit gab. Das Kind wurde durch einen Initiationsritus zum Erwachsenen - entweder durch die Beschneidung in einem primitiven Stamm oder den Ritterschlag, oder als es auszog, ein Handwerk zu lernen. Von diesem Augenblick an erwartete man von ihm, alles Kindische abzulegen und ein erwachsener Mensch in einer Erwachsenenwelt zu sein.

Die Verlängerung der Schulzeit verlängert zwangsläufig die Jugendzeit. Die Schule ist sogar ihrem Konzept nach Institution der Bewahrung der Jugend. Sie behält den jungen Menschen in der unnatürlichen Gesellschaft, in einer Gesellschaft, die sich ausschließlich aus Gleichaltrigen zusammensetzt. Die Schule ist, auch wenn sie Leistung und Erfahrung im größtmöglichen Umfang in ihren Lehrplan aufnimmt, doch begrenzt, bestimmt, vorausbestimmbar. Der Student, der beschließt, orientalische Sprachen statt Mathematik zu studieren, weiß, was das an Vorlesungen, Studium, Prüfungen und Voraussetzungen bedeutet. In der Schule kann man nicht erwachsen werden.

Die meisten Menschen überstehen die Jugendzeit unbeschadet (obwohl manche Anzeichen dafür sprechen, daß eine zu ausgedehnte Jugendzeit zu einem chronischen Leiden werden kann). Doch ist sie für die Gesellschaft und erst recht für das Individuum kein gesunder Zustand.
Eine Gesellschaft, in der ein großer Teil der jungen Leute, die körperlich gesund, gut ausgebildet, die hoffnungsvoll im Verlies der Jugendzeit leben, weder erwachsen noch produktiv und doch nicht mehr Kinder sind, ist eine Gesellschaft, die von Jugendkriminalität, überstürzter Heirat und dem Überhandnehmen der Scheidungen heimgesucht wird. Den Jugendlichen setzt die Angst vor der Übernahme der Verantwortung genauso zu wie die bittere Frustriertheit wegen des verwehrten Zugangs zu Macht und Chancen. Vor allem wird die Gesellschaft von den Älteren regiert - trotz aller scheinbaren Beherrschung durch die Teenager. Wenn die jungen Leute meinen, sie können keinem über dreißig trauen, haben sie tatsächlich abgedankt. Sie haben zugegeben, daß sie weder Partner der Menschen an der Macht werden können, noch imstande sind, sie zu unterstützen. Die einzige Abhilfe besteht darin, das Individuum die Jugendzeit so früh als möglich beenden zu lassen, anstatt es endlos in ein starres, einheitliches Schulsystem zu zwängen. Der Jugendliche braucht Gelegenheit zur Erfahrung und Leistung während der ganzen Schulzeit. Er braucht Gelegenheiten, das zu tun, was das Kind von gestern ohne besondere Anstrengung tat: mit Erwachsenen als junger Erwachsener gemeinsam zu arbeiten. Somit sucht die Frage dieses Abschnittes neue gesellschaftliche Organisationsformen, die eine effektive Sozialisation im weiteren Sinne bewirkt. Dabei reicht es nicht aus, zusammenhanglos partielle leistungsfähige Verbände und Institutionen zu installieren, die bestehende Defizite ausgleichen können. Für eine radikale Betrachtung ist vielmehr erforderlich, einen Zusammenhang und ein ergänzendes Zusammenwirken im staatlichen und vor allem gesellschaftlichen Rahmen herzustellen.

6.1 Die Reduktion der sozialen Umwelt auf Subsysteme der pluralistischen Gesellschaft

Naturhaft gewachsene Sozialisationsinstanzen, die in der Lage sind, aufgrund ihrer Intimität bei der erzieherischen Bedürfnisbefriedigung ihrer Mitglieder in ihrem Aufgabenbereich eine vollkommen ausreichende Leistung zu erzielen, können streng genommen nicht existieren. Auch die Familie ist, insbesondere nachdem sie die meisten der ursprünglichen und existenznotwendigen Aufgaben des alten Familienverbandes verloren hat, in der Form der Kernfamilie ein weitgehend künstliches Gebilde. Allerdings sind im Bereich der Primärsozialisation noch Rudimente einer Sozialisation zu erkennen, die nicht unter einem einheitlichen, rational formulierten Zweck stehen (s.o. 1.3.1.2). Aber auch nach diesem Rest urwüchsiger, in Tradition verhafteter Sozialisationsinhalte greifen staatliche Interessen in Form verordneter Vorschulerziehung und der Intensivierung von Erziehungsberatung, was letztlich zu einer Typisierung der Sozialisationsleistungen in großen Organisationen führt mit den dabei zwangsläufig auftretenden Defiziten (s.o. 4.4.1).

Große Organisationen können nicht vielseitig sein. Eine große Organisation ist mehr durch ihre Masse als ihre Agilität wirksam. Die Masse ermöglicht es der Organisation, eine viel größere Vielfalt von Wissen und Können zum Einsatz zu bringen, als man in irgendeiner Person oder kleinen Gruppe vereinigen könnte. Aber Masse heißt auch Begrenztheit. Eine Organisation kann - ganz gleich, was sie erreichen möchte - nur eine kleine Zahl von Aufgaben auf einmal durchführen. Es handelt sich hier nicht um etwas, das eine bessere Organisation oder "wirksamere Kommunikation" besser machen kann. Es liegt im Wesen der Organisation begründet, genauso wie die Trennung jener, die entscheiden, von jenen, die ausführen.

Diese Nachteile der großen Organisation, wie sie in der Bildungsplanung und -durchführung entstanden ist, können nur dadurch be-

seitigt werden, daß Bildung soweit möglich in intimen, durch natürliche Interessen gelenkte Einheiten vermittelt wird. Bei der Betrachtung der Entwicklung vom "Ganzen Haus" zur Kernfamilie wurde gezeigt, daß in der urwüchsigen Verbandsform des "Ganzen Hauses" Probleme der Chancengleichheit, der Partizipation und der rechtlichen innerorganisatorischen Regelung nicht auftreten konnten, weil diese Fragen für die Organisation und das in ihr lebende und wirkende Individuum nicht relevant waren. Durch die Zuordnung seiner Stellung im Verband durch die Geburt (Ständeverfassung) war die Art der Sozialisation und deren Ziel unabänderlich gegeben. Eine Partizipation an der Verbandsarbeit war durch die Stellung festgelegt.

Eine solche vorgegebene gesellschaftliche Verfassung kann und soll bei dem heutigen Zustand der Gesellschaft, der durch die Entwicklung zur industriellen Wirtschaftsform bedingt und durch Pluralität und (zumindest ideell) Durchlässigkeit der gesellschaftlichen Verbände und Gruppen ausgezeichnet ist, nicht restauriert werden. Andererseits ist es erforderlich, die Sozialisation in ihrem gesamten Ablauf effektiver und kontinuierlicher zu gestalten, wozu das staatliche Bildungswesen nicht in der Lage ist.

Der Grund für die mangelnde Effektivität ist darin zu sehen, daß die Sozialisation der Familie nicht auf die berufliche Tätigkeit des Sozialisanden ausgerichtet sein kann. In erster Linie vermittelt im günstigsten Fall die Familie in ihren Bemühungen um die Sozialisation des Kindes Fertigkeiten, die Voraussetzung für den späteren Schulbesuch sind. Die an diese Primärsozialisation anschließende Ausbildung wird unterschieden nach Schule und Berufsbildung, wobei Schule die spätere mögliche Erwerbstätigkeit des Sozialisanden vernachlässigt und die Berufsbildung ausschließlich hierauf gerichtet ist und somit in der Struktur bei einer Unterscheidung zwischen "Schule" und "Arbeit" dem letzteren Lebensbereich zuzuordnen ist. Die Folge davon ist die Betrachtungsweise, daß "Schule" und "Arbeit" verschiedenen Ebenen angehören. Man beginnt zu arbeiten, wenn man die Schule beendigt hat. Und umgekehrt muß das, was man in der Schule gelernt hat, für die

ganze übrige Lebensarbeit reichen. Alles, was der Jugendliche an allgemeinen und theoretischen Kenntnissen und Begriffen wissen muß, wird daher notgedrungen in die ersten Schuljahre hineingepfercht, bevor er zu arbeiten begann. Es fehlt immer an Zeit. Daraus ergibt sich ein unnachgiebiger Druck und die Forderung nach einer Verlängerung der Schulzeit, d.h. die Forderung, die Jugendlichen noch länger in der Schule zu behalten. Ein solcher Ausbildungsgang muß eine Unzweckmäßigkeit der vermittelten Bildung nach sich ziehen, indem Wissensinhalte vermittelt werden, deren Wert dem Sozialisanden zum Zeitpunkt der Vermittlung nicht einsichtig ist. Als Beispiel sei hier die Entwicklung der Argumente für den Lateinunterricht an höheren Schulen angeführt, wobei sich der Lateinunterricht selbst nicht im geringsten geändert hat. In der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts hätte niemand behauptet, daß der Lateinunterricht etwas anderes außer Latein lehre. Niemand sprach von seiner "bildenden Funktion", niemand lobte es als "Fach" und niemand behauptete, daß die Kenntnis der lateinischen Sprache der Schlüssel zum leichteren Erlernen der anderen europäischen Sprachen sei. Man lernte Latein, weil Latein das "Kommunikationsmittel" der gebildeten Leute war. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts, als der französische Kulturimperialismus erfolglos versuchte, Französisch an die Stelle von Latein zu setzen, waren Bücher für die Gebildeten und wichtige Dokumente normalerweise in Latein geschrieben. Latein wurde als Werkzeug von größter Nützlichkeit gelehrt, ohne das ein Schriftkundiger nicht richtig arbeiten konnte. Als das - im frühen 19. Jahrhundert - zu Ende ging, wurden plötzlich alle anderen Vorzüge der lateinischen Sprache entdeckt. Seit etwa 100 Jahren wird Latein verteidigt, weil es überhaupt in keiner Weise nützlich, d.h. reines Dekor ist. Ein "gebildeter Mensch" so argumentiert man, sollte sich nicht mit nützlichen Gegenständen beschäftigen, sondern mit Dingen wie Latein, die deswegen den "freien" Künsten angehören und "allgemeinbildend" sind, weil niemand etwas damit anfangen kann.

Das ist kein Argument gegen Latein, beleuchtet aber den grundlegenden Charakter der höheren Bildung, einen Charakter, der in ihrer Geschichte und ihrem ursprünglichen Zweck begründet liegt. Als vorbereitende Schule für Berufe, die die Fähigkeit des Schreibens erforderten - genau das bedeutete "gelehrt" ursprünglich - betonte sie völlig richtig die verbale Ausdrucksfähigkeit. Die Ausbildung des Tischlers legte das Schwergewicht auf Hobel, Hammer und Säge. Die Ausbildung des Geistlichen, des Juristen, des Lehrers und des Staatsangestellten - d.h. die höhere Bildung, wie sie aus der Renaissance und Reformation heraus entstand - legte das Schwergewicht auf Lesen, Schreiben und soviel Mathematik, als ein Buchhalter, ein Jurist, der Güter verwaltete, und ein Aufseher brauchten. Die Schule konnte daher die Beschäftigung mit allem, was nicht die verbale Ausdrucksfähigkeit betraf, anderen Ausbildungsformen überlassen. Heute ist die Schule der allgemeine Prozeß des Heranwachsens für jedermann geworden.Für diesen Zweck jedoch ist die verbale Ausbildung nicht ausreichend, geschweige denn produktiv. Es kann nicht mehr vorausgesetzt werden, daß die große Mehrheit der Sozialisanden außerhalb der Schule genügend Erfahrung im nichtverbalen Bereich erhalten wird. Die große Mehrheit macht ihren wichtigsten Teil des Lernprozesses während ihrer Bildungsjahre durch, wenn sie im Klassenzimmer sitzen und dort die Ausbildung eines Schriftkundigen bekommen. Das ist zu einseitig und zu beschränkt und zu eng berufsbildend - und vor allem nicht "frei" oder "allgemein" und nicht wirklich "bildend". Daraus resultiert eine Schwäche der Schule, nämlich eine einseitige verbale Ausbildung. Es wird zwar auch Sport betrieben. Aber der Mensch besteht aus mehr als verbalem Ausdrucksvermögen und Muskeln.

Die Schule ist in der jetzigen Form nicht in der Lage, einen Sinn für Leistung zu entwickeln. Das kann nur aktive Arbeit. Aber die Schule ist kein Platz für Leistung. In den "akademischen Disziplinen" kann ein Student nicht aktiv wirken. Er kann sich nur als hoffnungsvoll zeigen. Alles, was er im verbalem Bereich der Schule tun kann, ist, Dinge zu wiederholen, die schon jemand getan oder gesagt hat.

Das Problem der Schule ist somit nicht eine Sache der Normen; es geht nicht darum, von dem, was heute schon getan wird, mehr zu tun oder es intensiver zu betreiben. Es muß vielmehr die Möglichkeit geboten werden, im Erbringen einer echten Leistung Lerninhalte zu vermitteln.

Leistungen und Arbeitsprozesse können nicht in staatlich reglementierten Großorganisationen erbracht werden, sondern sind Merkmale gesellschaftlicher Interaktion. Tatsächlich wirken schon jetzt gesellschaftliche Interessenverbände bei der staatlichen Bildungspolitik mit (s.o. 1.3.1.3), ohne allerdings wegen der gesetzlichen, vor allem verfassungsrechtlichen Sperre, über die Lobby hinaus bei der Gestaltung des Bildungswesens mitwirken zu können. Wegen des Umstandes, daß gerade diese Gruppierungen über Organisationen verfügen, in denen von ihrer Natur her Leistungen stimuliert und erbracht werden, ist die Forderung naheliegend, sie in das Bildungswesen zu integrieren. Als mögliche Interessengruppen sind dabei zu nennen:

- Staat, Kultusverwaltung, Schulbehörde, Gemeinde,
- Parteien,
- Kirche,
- Wirtschaft,
- Wissenschaft,
- Lehrerverbände,
- Elternverbände,
- Gewerkschaften.

Die Vorstellung einer solchen Integration geht dahin, die schulische Ausbildung in die Verbände und deren Mitgliedsorganisationen zu verlegen, wo dem Sozialisanden neben einer schulischen Grundausbildung unter Anleitung verbands- oder unternehmensbezogene Aufgaben gestellt werden. Dadurch soll dem Sozialisanden eine für seine Lebensstellung sinnvolle Bildung vermittelt werden. Sobald nämlich Wissen auf Arbeit angewandt wird, ist eine ständige Fort- und Weiterbildung erforderlich. Dann ist es aber nicht sinnvoll, dem Sozialisanden alles, was er brauchen wird, geben zu wollen. Er weiß noch nicht, was für Wissen er 10 oder 15 Jahre später brauchen wird. Was er immer sicher weiß, ist, daß er Dinge braucht,

die noch nicht zu haben sind. Daher ist das Wichtigste, was er lernen muß, nicht dieses oder jenes Schulfach, vielmehr wie man lernt. Das Wichtigste sind nicht bestimmte Fertigkeiten, sondern eine universale Fertigkeit, Wissen zu verwenden und es als Grundlage für die Ausführung, das Können und die Leistung systematisch zu erwerben.

Eine solche Konzeption des Bildungswesens würde eine Stärkung des Prinzips des gesellschaftlichen Werte- und Interessenpluralismus herbeiführen, das durch die Verbände repräsentiert wird und auf der Vorstellung der Gesellschaft als einer Vielzahl von interagierenden Gruppen beruht.[375] Sie ist im derzeit gültigen System der nichtakademischen Berufsbildung auf Kritik gestoßen. Sie habe zur Folge, daß als generelles Bildungsziel der unternehmerischen Bildungspolitik die Vermittlung eines Weltverständnisses beim Jugendlichen angestrebt wird, das von einer unmittelbaren Betriebsanschauung ausgeht und möglichst in einem Betriebserlebnis erfahren wird.

"Dazu sollen Betriebspraktiker, Betriebsbesichtigungen und -erkundungen... ebenso dienen wie die betriebliche Berufsausbildung, die schon dem fünfzehn- und sechzehnjährigen Jugendlichen die immer noch stärkste Orientierung für sein Sozialverhalten vermittelt. Eine solche, weit hinter den Erfordernissen einer zeitgemäßen Pädagogik zurückbleibende Erfahrungstheorie unmittelbarer Anschauung muß wegen ihrer ahistorischen und alle gesellschaftliche Vermitteltheit sozialer Tatbestände leugnenden Insistenz auf das Faktische dazu führen, daß der Jugendliche durch die Vermittlung eines solchen konkretistischen Bewußtseins die Chance verliert, seine soziale Situation mit zu definieren, und mit dem Verlust des Geschichtsbewußtseins auch um seine Zukunft als Aufgabe eigener Lebensgestaltung gebracht wird und somit fungibel wird für die 'unmittelbaren' Ansprüche einer jeweiligen gesellschaftlichen Praxis.
In bezug auf die Organisation des Bildungssystems äußerte sich die unternehmerische Ideologie vor allem in der konservativen Festlegung auf das bestehende Bildungssystem... und in der starken Bindung der Berufsausbildung an den Betrieb, die jede

fortschrittliche Bildungspolitik hindern muß und die von den sachlichen Anforderungen an eine zeitgemäße Berufsausbildung allenfalls unter einzelbetrieblichen Gesichtspunkten noch zu rechtfertigen ist. Auch in der generellen Auffassung von der gesellschaftlichen Rolle der Bildungsinstitutionen macht sich die unternehmerische Ideologie im Sinne einer statischen Bildungspolitik bemerkbar: darin nämlich, daß das Bildungssystem als eindeutig durch die bestehende Sozialstruktur, die selbst wesentlich von der Betriebsstruktur abhängt, determiniert hingestellt wird und umgekehrt dem Bildungssystem keinerlei aktive Rolle in Richtung auf eine Veränderung der Sozialstruktur zuerkannt wird."[376]

Diese Bedenken bestehen zu recht, sofern in Erwägung gezogen wird, die so kombinierte verbale und praktische Schulausbildung auf einen Betriebstyp auszurichten. Eine Festlegung muß durch geeignete Maßnahmen, die einer staatlichen Regulierung bedürfen, verhindert werden, damit nicht im handwerklichen Sinne starre Praktiken erlernt werden, die ein problemorientiertes Handeln blockieren.

Neben diesem System wird zwangsläufig der Sozialisationsbereich der Familie weiter eingeengt, weil eine Vermittlung des Berufsverständnisses durch die im Arbeitsbereich schon früh einsetzende Primärsozialisation konsumiert wird. Dieser Effekt ist insofern zu begrüßen, als die Familie im Regelfall ohnehin mit der Aufgabe der Wissensvermittlung überfordert ist und dadurch eine Entlastung erfährt, die einer weiteren Zuwendung an das Kind zugute kommen kann.

Sozialisationsdefizite, die im Bereich der Kernfamilie verbleiben, d.s. vor allem die Vermittlung spezifischen Sexualverhaltens und individueller politischer Aktivitäten in gesellschaftlichen Gruppen, können in Form der Anbindung der Kernfamilie an gesellschaftliche Gruppen erfolgen, die als Verein organisiert, Ziele und Lebensformen der familialen Alternativgruppen vermitteln (s.o. 5.2).

Der Erziehungsstil in Wohnkollektiven unterscheidet sich zwar nicht grundsätzlich von dem vergleichbarer Kleinfamilien. Viele junge Eltern, die der gleichen Generation und der gleichen sozio-ökonomischen Schicht wie die meisten Mitglieder von Wohngemeinschaften und Kommunen angehören, vertreten ähnliche Erziehungseinstellungen und betonen die gleichen Werte: Interpersonelle Beziehungen, die unmittelbare Äußerung von Bedürfnissen werden gefördert, dem Kind werden individuelle Rechte zugesprochen und sein Einfluß auf innerfamiliale Meinungs- und Entscheidungsprozesse sichergestellt, seine intellektuellen Leistungen werden in der Rangskala der erwünschten Erziehungsstile zugunsten der Förderung von Spontaneität und Kreativität verdrängt.

Die spezifischen Erziehungsstile variieren aber in den Wohnkollektiven stärker als in Kleinfamilien einer bestimmten Schicht. Verantwortlich dafür sind die ideologischen Ausrichtungen an bestimmten ideellen Bezugssystemen, die die besonderen Erziehungswerte prägen.

Die besonderen strukturellen Merkmale der Wohnkollektive, wie Gruppengröße, Zuweisung der Positionen, der subkulturelle Status u.s.w. unterscheiden sie grundsätzlich von der Kleinfamilie. Dabei sind die größere Anzahl von erwachsenen Erziehungspersonen als auch die Kindergruppe als Sozialisatoren zu berücksichtigen. Ihre positiven Sozialisationswirkungen sollen sich primär auf die Vervielfachung von Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe, die damit verbundene soziale Bestätigung und Kontrolle und die Flexibilität der Gruppenstrukturen zurückführen. In gleichem Zuge entsteht jedoch das Problem einheitlichen Erziehungsverhaltens, das sich in vielen Wohngemeinschaften immer wieder als Konfliktursache herauskristallisiert.

Die zentrale Frage nach der Stabilität von Wohnkollektiven stellt sich bei der Freiwilligkeit und Verfügbarkeit der Gruppenmitgliedschaft. Dabei befinden sich viele Wohngemeinschaften und Kommunen in der ambivalenten Situation: einerseits gehört die Möglichkeit

zur Fluktuation, die zeitliche Begrenztheit der Mitgliedsrolle, die Freiheit der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Lebensform zu den ideologisch verankerten Besonderheiten der Wohnkollektive, andererseits erfordert die Minoritäten- und Subkulturlage ein hohes Maß an gruppeninterner Solidarität.

Ein ähnliches Problem stellt sich bei der Ausbalancierung des Verhältnisses zur Umwelt: die Offenheit vieler Wohngemeinschaften gegenüber potentiellen Mitgliedern, Besuchern und vielfältigen Außenbeziehungen steht in krassem Gegensatz zur isolierten Stellung. Die Schwierigkeit, eine Gruppenidentität herzustellen, eine klare Einheit von anderen abzugrenzen bzw. der Verlust nahezu jeder Kommunikation mit der Außenwelt und damit eine Einbuße an Realitätsbezogenheit resultieren aus der jeweiligen Situation. Beide Probleme, die sich in den Wohnkollektiven stellen, haben entscheidende Konsequenzen für die Sozialisationsbedingungen. Von ihrer Lösung hängt die Stabilität und die Kontinuität der engsten sozialen Umwelt des Kindes ab, die gerade in der frühkindlichen Phase durch keine Belastung gefährdet werden darf. In dieser Hinsicht zeichnet sich bei den meisten Wohngemeinschaften und Kommunen im Vergleich zur Kleinfamilie ein beträchtliches Sozialisationsdefizit ab, das zur Marginalität der Mitglieder führen kann.

Die komplementären Sozialisationsdefizite und Sozialisationsleistungen der vereinzelten Kernfamilie und des Wohnkollektivs können aber zur Chance für den Bestand und den Ausbau beider Lebensformen in einer umstrukturierten Sozialisationsgesellschaft werden. Die Möglichkeiten der Anbindung der Kernfamilie an Wohnkollektive sind vielfältig. Es wird etwa vorgeschlagen, die Vorteile, Übersichtlichkeit, Kompetenzklarheit sowie Fürsorglichkeit der intakten Kleinfamilie und den stützenden Einfluß anderer Bezugspersonen in einer Kombination von klein- und großfamilialen Formen wirksam werden zu lassen. Gedacht ist dabei an Wohngemeinschaften von Kernfamilien, "die viele kernfamiliale Aktivitäten gemeinsam vollziehen und die ihre Probleme bei aller Wahrung kernfamilialer Zuständigkeit gemeinsam diskutieren; eine gemeinsame,

zwischen den Familien wechselnde Betreuung der Kinder in einem Kindergarten oder bei Schularbeiten und Freizeit gehört zum Beispiel hierher, wie etwa auch ein gemeinsamer Fernsehraum, Hobbyraum oder Geselligkeitsraum für die Erwachsenen".[377]

Dieser Vorschlag ist möglicherweise geeignet, einige Probleme in der kleinfamilialen und wohnkollektiven Sozialisation zu kompensieren. Er ist aber nicht in der Lage, die gesellschaftliche Randständigkeit der Gruppe zu beseitigen, was Voraussetzung für eine Aktivierung in einem gesellschaftlichen Sozialisations- und Bildungssystem wäre.

Hierfür wäre erforderlich, die vorhandenen Wohngemeinschaften der Gesellschaft zur Disposition zu stellen und ihnen im System eine Zwischenstellung zwischen familialer und verbandlicher Sozialisation gleichsam als unterstützende Durchgangsinstanz für beide Teilbereiche einzuräumen. Die familialen Alternativgruppen müßten wie auch immer (durch Gesetz oder Vertrag etwa zwischen Verbänden und Gruppe) dazu aktiviert werden, ihren Überhang an Sozialisationskapazität allgemein zur Verfügung zu stellen, indem Kernfamilien oder auch nur deren Nachwuchs zeitweise aufgenommen werden können. Andererseits müßte in den Wohnkollektiven der Mangel an persönlicher Zuwendung im Rahmen klarer Zuständigkeiten ausgeglichen werden können, indem - wie vorgeschlagen wurde (s.o.) - eine Lebensform mit kernfamilialen und wohnkollektiven Elementen gewählt wird oder den kernfamilialen Einheiten des Wohnkollektivs Gelegenheit gegeben wird, zeitweise das Kollektiv zu verlassen. Zur Ausübung ihrer öffentlichen Funktion müssen die Kollektive darüberhinaus die Möglichkeit haben, sich - etwa durch die Einrichtung von Beratungsstellen für Eltern und Kinder sowohl aus anderen Kollektiven als auch aus vereinzelten Kernfamilien - in die familiale Erziehungsarbeit einzuschalten.

Da aus ihrer jeweiligen Zielsetzung fachlich individuelle Sozialisationsüberhänge der Wohnkollektive zu vermuten sind - etwa vermittelts einer entsprechenden Nachbildung des Kibbutz in verstärktem Maße einer Primärsozialisation von Arbeitsverhalten - kann in Anlehnung an das bestehende Berechtigungssystem

eine Anrechnung auf die curriculare gesellschaftliche Sozialisation erfolgen.

6.2 Die Möglichkeiten staatlicher Einflußnahme

Bei diesem Modell wird zwar der Staat aus seiner aktiv eingreifenden Rolle zugunsten gesellschaftlicher Aktivitäten im Bildungssystem entlassen. Sein totaler Rückzug aus der Bildungspolitik kann jedoch im Interesse der Mißbrauchsverhütung nicht erfolgen (s.o. 6.1). Einmal haben staatliche Einrichtungen darüber zu wachen, daß die gesellschaftlichen Gruppen entsprechend ihrem objektiv festzustellenden Leistungsvermögen an der in der Präferenzskala sehr hoch anzusetzenden Bildungsarbeit mitwirken und die festzusetzenden Leistungen erbringen.

6.2.1 Das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen und staatlichem Verfassungsgebot

Die Staatslehre macht deutlich, daß die Entscheidungen des Staates, auch in einer pluralistischen Demokratie, am Gemeinwohl zu orientieren sind. Der Bestimmung des Gemeinwohls kommt deshalb entscheidende Bedeutung zu. In einer pluralistischen Demokratie, die von der Freisetzung ihrer Bürger ausgeht, ist das Gemeinwohl nicht vorgegeben, sondern aufgegeben. Es muß in einem offenen Prozeß bestimmt werden, an dem alle in der Gesellschaft bestehenden Interessen und Wertvorstellungen zu beteiligen sind. Der Staat kann das Gemeinwohl nicht von sich aus, sozusagen selbstherrlich, in inhaltlicher Hinsicht bestimmen und die vermeintlich wohlverstandenen Interessen seiner Bürger in eigener Machtvollkommenheit definieren. Abgesehen von einem Mindestbestand an normativen Grundvorstellungen, über den in der Gesellschaft jeweils Konsens bestehen muß, damit die Einheit des politischen Systems gewährleistet werden kann, gibt es für das Gemeinwohl keine fraglose Richtigkeit. Da das jeweils Richtige erarbeitet werden muß, kommt dem Verfahren zur Bestimmung des Gemeinwohls besondere Be-

deutung zu. Es muß sich um ein rechtsstaatlich-demokratisches Gemeinwohlverfahren handeln, das dem einzelnen Mitwirkungsmöglichkeiten einräumt, wenn auch die Entscheidung letztlich der demokratischen Entscheidungsinstanz vorbehalten ist, die gegebenenfalls eine Mehrheitsentscheidung treffen muß.

An diesem Prozeß der Bestimmung des Gemeinwohls sind die Verbände zu beteiligen, damit die von ihnen vertretenen Interessen nicht übersehen werden. Die Auseinandersetzung der Interessengruppen führt aber für sich allein nicht zu richtigen Lösungen. Staatliche Entscheidungen bestehen nicht etwa aus der Resultante der Auseinandersetzung widerstreitender Gruppeninteressen. Zu berücksichtigen sind auch die nicht organisierten und die nicht organisierbaren Interessen, wobei zu beachten ist, daß die organisierten Interessen schon aufgrund ihrer Organisation gegenüber den nicht organisierten oder nicht organisierbaren im Vorteil sind, was zu einer einseitigen Betonung organisierter Interessen bei der Bestimmung des Gemeinwohls führen könnte. Hier erwächst eine Aufgabe für den Staat, der die nicht organisierten Interessen in den Prozeß der Bildung des Gemeinwohls einbringen und bei der Abstimmung mit den anderen Interessen angemessen berücksichtigen muß.

6.2.2 Die Grenzen gesetzgeberischen Handelns

Der Staat muß gegenüber den pluralistischen Kräften der Gesellschaft relativ unabhängig sein. Er muß Entscheidungen treffen können, die für die pluralistischen Kräfte bindend sind und gegebenenfalls gegen den Widerstand dieser Kräfte durchgesetzt werden können. Nur auf diese Weise kann er den von ihm einzubringenden nicht organisierten Interessen angemessene Beachtung beschaffen. Grundlage der Demokratie sind nämlich nicht Gruppen und Verbände, sondern alle einzelnen; deshalb müssen die Ungleichheiten, die durch die Mängel des pluralistischen System entstehen und zu einer Benachteiligung des einzelnen führen können, durch einen unabhängigen Staat ausgeglichen werden. Dies darf auf der anderen Seite nicht dazu führen, daß die Vorzüge des Pluralismus,

insbesondere die Definition des Gemeinwohls als eines ständigen Suchens nach Konsens und Kompromiß möglichst breiter Volksgruppen,aufs Spiel gesetzt werden.

Damit ist ein Hauptproblem der pluralistischen Demokratie angesprochen: Einerseits muß der Staat der pluralistischen Gesellschaft gegenüber so selbständig sein, daß er auf sie einwirken kann, andererseits möglichst so von ihr abhängig, daß er seine Funktion nicht als ein ihr Fremder oder gar Feindlicher ausübt. Der Staat muß unabhängig genug sein, um als Ordnungsfaktor in die Gesellschaft eingreifen zu können, andererseits muß er von der Gesellschaft so abhängig sein, daß seine Regelungen und Beschlüsse von dem einzelnen akzeptiert oder wenigstens hingenommen werden können. Unabhängigkeit und Abhängigkeit des Staates von der Gesellschaft müssen daher in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Das auf den Gruppierungen der pluralistischen Gesellschaft aufbauende Erziehungssystem gerät in Gefahr, wenn das ausgewogene Verhältnis zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit des Staates von der Gesellschaft gestört ist. Gerät der Staat in die Abhängigkeit der gesellschaftlichen Kräfte, besteht die Gefahr der Überbetonung partikulärer Interessen. Ein Ausnutzen der eingeräumten Unabhängigkeit kann demgegenüber dazu führen, daß sich der Staat gegenüber der Gesellschaft abschließt und die in ihr sichtbaren Bedürfnisse und Interessen nicht zur Kenntnis nimmt. Gegen beide Fehlentwicklungen müssen Sicherungen vorgenommen werden. Eine wirksame Kontrolle durch die Öffentlichkeit ist dabei nur möglich, wenn der staatliche Entscheidungsprozeß weitgehend transparent gemacht wird.

6.2.3 Lehrpläne und Curricula

In einer solchen integriert-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft erhalten Lehrpläne und Curricula als staatlich verordnete Erziehungs- und Bildungsvorstellungen andere Inhalte, indem im leistungsorientierten Bereich die Lehrinhalte durch die spezifi-

fischen Verbands-, Organisations- oder Betriebsaktivitäten vorgegeben sind. Voraussetzung für die Aufstellung von Lehrplänen und Curricula in der bisherigen Form ist, daß Ausbildung an die institutionelle Form von Schule und Hochschule und an einen zeitlichen Kompaktblock vor Beginn der Berufstätigkeit gebunden ist. In diesem Bereich müssen, da die spätere Erwerbstätigkeit irgendwie bestimmte Mindestleistungen des Schul- und Hochschulabsolventen voraussetzt, die Lehrpläne und Curricula zu diesem Zweck eine Art Minimalkatalog vom Grundwissen aufstellen. Diese Aufgabe entfällt im Zuge der an gesellschaftlichen Gruppen orientierten und von diesen inhaltlich bestimmten Ausbildungsgängen, nachdem schon - im Gegensatz bzw. als Weiterführung der "recurrent education" - der zeitliche Abstand zwischen Ausbildung und Arbeit schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Sozialisation in der Weise aufgehoben ist, daß dem Sozialisanden in der Arbeitswelt und an diese geknüpft Bildungsinhalte vermittelt werden. Die "Lehrpläne" werden in einem solchen System von den unmittelbaren Trägern der leistungsorientierten Sozialisation vorgegeben und (um deren Relevanz für das Bildungsziel und das Schutzbedürfnis des Jugendlichen zu überwachen) von außergesellschaftlichen (staatlichen) und gesellschaftlichen Instanzen überwacht und genehmigt. Curricula können nur die Aufgabe haben, die Bildungsprozesse und -zuweisungen zu regeln und die Einrichtungen zu bestimmen, die in den Ausbildungsträgern allgemeines Grundwissen vermitteln.

Dabei ist darauf zu achten, daß etwa betriebliche Ausbildung nicht zur Berufsausbildung wird, vielmehr - zumindest zunächst, bis der Sozialisand in der Lage ist, sich an die ihm gemäße berufliche Tätigkeit zu binden - allgemeine im Arbeitsleben vorherrschenden Praktiken anschaulich vermittelt und mit allgemeinen Problemstellungen in altersgemäßer Weise vertraut macht. Dies kann dadurch erreicht werden, daß der Sozialisand durch curriculare Regeln turnusmäßig im Verlauf der Ausbildung unterschiedlichen regionalen Ausbildungsstätten zugewiesen wird. Diese sind so aufeinander abzustimmen, daß durch praktische Erfahrung die Zusammenhänge des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens vermittelt und einsichtig werden. Die herkömmlichen schulischen

Lerninhalte werden durch Pädagogen vermittelt, die den jeweiligen Ausbildungsträgern zugeordnet sind und so in die Lage versetzt werden, ihre Arbeit an der je betrieblichen Anschauung auszurichten.

In einem solchen System kommt der Planung regionaler gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Infrastrukturen hervorragende Bedeutung zu, da sich diese auch an den Zielsetzungen der Ausbildungsgänge zu orientieren hat. Die Folge davon ist eine Integration unterschiedlicher gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Betätigung in umfassenderen Interessenlagen.

6.3 Anknüpfungspunkt des staatlichen Handelns an Strukturen nichtstaatlicher Sozialisationsinstanzen

An dem obigen Modell der integriert-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft sind an der Erziehungsaufgabe drei Stufen gesellschaftlicher Aktionsgruppen beteiligt. Es sind dies die bekannte und aus der bisherigen Entwicklung entstandene Kernfamilie, die Wohn- und Erziehungskollektive, die entsprechend ihrer pädagogischen Zielsetzungen im einzelnen als Regulativ kernfamilialer Sozialisationsdefizite und gleichsam als Drehscheibe zwischen familialer Erziehung und integrierter Wissens- und Arbeitsausbildung fungieren, sowie die die pluralistische Gesellschaft repräsentierenden Verbände und deren Mitgliedsorganisationen und -betriebe.

Die Vorstellung, daß die Sozialisationsprozesse zwischen diesen Stufen ablaufen sollen, bedingt, daß staatliche Instanzen von einem unmittelbaren Zugriff auf den Prozeßablauf ausgeschlossen sein sollten. Die zum Schulrecht der Bundesrepublik Deutschland ergangene höchstrichterliche Rechtsprechung leitet aus der verfassungsmäßigen Staatsaufsicht über das Schulwesen (Art. 7 Abs. 1 GG) ein umfassendes staatliches Gestaltungsrecht und zwar sowohl die Befugnis des Staates zur Planung und Organisation des Schulwesens als auch zur inhaltlichen Festlegung der Ausbildungs- und Unterrichtsziele her (s.o.4.1). Ein Vergleich mit dem Wortlaut der

Verfassung ergibt, daß diese Folgerungen hieraus nicht zwingend hergeleitet werden können, sondern sich an der Tradition des deutschen Bildungswesens ausrichten, über die und deren Wandlungsfähigkeit das Grundgesetz keine Aussagen macht. Es ist daher grundgesetzkonform, die derzeit bestehenden weitgehenden staatlichen Kompetenzen im Bildungs- und Erziehungswesen weitgehend auf gesellschaftliche Instanzen zu übertragen, die als auf die Kernfamilie aufbauende und diese in den gesellschaftlichen Konnex aufnehmende Gruppenorganisation die Kontinuität der in der Kernfamilie beginnenden Sozialisation bei entsprechender Anbindung besser wahren kann,als dies bei einem abrupten Übergang auf starre staatliche Schulinstitutionen der Fall ist.

Die staatliche Aufsicht ist erforderlich, um das System nicht zum Instrument gruppenegoistischer Ziele wirtschaftlicher Art werden zu lassen. Allerdings darf diese nicht imperativ erfolgen, da sonst die angestrebte Flexibilität der Ausbildung durch starre, dem jeweiligen Bedürfnis u.U. widersprechende Prozesse nicht gewährleistet ist. Ausgehend von einem staatlichen Mindeskatalog an Voraussetzungen, die die Ausbildungs- und Erziehungsabläufe und -ziele aufzuweisen haben, und die Bedingung für eine staatliche Aufsicht darstellen, kann sich diese nur auf eine Kontrolle der Prozesse insoweit erstrecken, als die individuellen Bedürfnisse in ausreichendem Maße befriedigt werden. In einem solchen System ist die Kontrolle abhängig von dem Informationsfluß zwischen den Beteiligten, den Gruppen und den Kontrollinstanzen. Um diesen sicherzustellen, kann ein Kontrollsystem organisiert werden, in dem eine gegenseitige Überwachung und Information erfolgt.

Dabei kann davon ausgegangen werden, daß die betroffenen Eltern und Sozialisanden zunächst dazu angehalten werden, selbst ihre Rechte wahrzunehmen, wozu ihnen nicht nur der Rechtsweg zu den Gerichten, sondern auch Selbstkontrollorgane der beteiligten Verbände und Aufsichtsbehörden zur Verfügung stehen.

Die gesellschaftlichen Verbände und deren Mitglieder je nach Größe der Organisation haben nach einem entsprechend auszuarbeitenden Schlüssel Beauftragte für das Bildungs- und Erziehungswe-

sen oder für Sozialisation einzusetzen. Aufgabe dieses Sozialisationsbeauftragten ist es, als Selbstkontrollorgan des Verbandes oder Betriebes in eigener Verantwortung und in fachlicher Weisungsunabhängigkeit die Beachtung des gesetzlichen Mindestkatalogs und die Zweckmäßigkeit der Sozialisationsmaßnahmen gemessen an den Sozialisationszielen in dem ihm zugewiesenen Bereich sicherzustellen. Bei der Erfüllung dieser Aufgabe kann sich der Sozialisationsbeauftrage der Unterstützung der staatlichen Aufsichtsbehörde bedienen.

Die gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen unterliegen schließlich noch der Kontrolle einer staatlichen Aufsichtsbehörde, die entsprechend der föderalistischen Verfassung des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland von den einzelnen Bundesländern einzurichten ist. Bei den Sozialisationsinstanzen wird diese Aufsichtsbehörde nur im Einzelfall tätig, wenn ein Betroffener sich an sie um Hilfe gewandt hat. Die Aufsichtsbehörde hat in einem solchen Fall unter möglichst weitgehender Berücksichtigung der individuellen Wünsche des Betroffenen und der Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates für Abhilfe der Beschwerde zu sorgen. Die Sozialisationsinstanzen und -beauftragten unterliegen einer weitergehenden Kontrolle und Registrierung, d.h. die Aufsichtsbehörde wird hier von Amts wegen tätig, um die Gewährleistung des ordnungsgemäßen Sozialisationsprozesses zu überwachen. Auch hier muß sie Beschwerden eines Betroffenen nachgehen.

Die Tätigkeit der Aufsichtsbehörde unterliegt der Kontrolle durch die Gerichte, an die sich ein Betroffener mit der Behauptung von Rechtsverletzungen im Wege der Klage wenden kann.

6.4 Die Beziehungen der Sozialisationsinstanzen zueinander

Im Gegensatz zu dem herkömmlichen Schulsystem, das im wesentlichen darauf beruht, daß auf jeder Sozialisationsstufe jeweils nur eine Art an Sozialisationsinstanz angeboten wird, zeichnet sich das Modell der integrierten-pluralistischen Sozialisations-

gesellschaft dadurch aus, daß auf jeder Stufe entsprechend den Möglichkeiten der pluralistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsverfassung verschiedenartigste Sozialisationsagenturen angeboten werden. Durch das kombinierte gesellschaftliche und staatliche Steuerrungssystem ist der Sozialisand gehalten, von allen Angeboten optimal Gebrauch zu machen, wobei es nicht darauf ankommen darf, in den leistungsorientierten Ausbildungsgängen materiale Fertigkeiten zu erwerben; vielmehr soll der Sozialisand befähigt werden, Methoden zum Erwerb von Fertigkeiten, Wissen und Erkenntnissen zu erarbeiten.

Diese Forderung hat zur Folge, daß sich das konzipierte Sozialisationssystem in den Beziehungen der Sozialisanden zu den Instanzen, der Instanzen zueinander und der Agenturen innerhalb der Instanzen untereinander im Ziel der Betreuung des Sozialisanden von pragmatischen Erwägungen des Einzelfalls gesteuert ständig in Bewegung befindet. Diese kann als die Bewegung unterschiedlicher konzentrischer Kreise dargestellt werden, wobei die Sozialisanden in der jeweils günstigsten Konstellation von einer Kreisbahn in die andere bewegt werden.

Die innerste Fläche des Kreises, gleichsam der Ursprung der Sozialisanden stellt die Kernfamilie dar, die je nach ihren spezifischen Sozialisationsleistungen bzw. -defiziten auf verschiedenen Sektoren des Kreises plaziert wird. Dieser Kreis wird umschlossen von dem Kreis der Wohn- und Erziehungskollektive, die insgesamt im Idealfall in ihrem Angebot so strukturiert sein sollen, daß sie die jeweiligen Sozialisationsleistungen bzw. -defizite der Kernfamilien ausgleichen können. Dieser Ausgleich erfolgt durch Beratung, zeitweiser Aufnahme der Kernfamilie in das Kollektiv oder Bildung neuer Kollektive für spezifische Defizite. Dieser Kreis ist durchlässig und zwar für solche Sozialisanden, bei deren Primärsozialisation in der Familie, etwa unter günstigen Umständen, kein Bedürfnis für einen Defizitausgleich aufgetreten ist. Aber auch die zeitweise Kollektiverziehung soll essentiell lediglich eine erweiterte familiale Erziehung im Sinne der schon jetzt im Experimentierstadium bestehenden Wohnkollektive darstellen. Von da erfolgt der Übergang in die Arbeits-

und Bildungssozialisation als eines dritten, das System der Primärsozialisation umschließenden Kreises.

Dieser Kreis hat alle die Möglichkeiten zu enthalten, welche das Schulsystem in Blockform bietet. Darüberhinaus wird dort eine auf das Arbeitsleben hin ausgerichtete Sozialisation betrieben, indem dem Sozialisanden in Erbringen echter Leistung sowohl Praktiken des Arbeitslebens als auch die Fähigkeit zu problemorientierten Planen und Denken anschaulich vermittelt werden. Auch das "Schulwissen" kann in dieser Instanz bei entsprechender Auswahl durch Anschauung einsichtig gemacht werden. Wegen der naturgemäß starken Strukturierung dieser Instanz hinsichtlich ihres Angebots ist es möglich, den Übergang von der familialen Primärsozialisation in die Ausbildung individuell auszuwählen, so daß dieser fließend gestaltet werden kann, zumal die leistungsorientierte Sozialisation wegen ihres Charakters als einer weitgehend auf Erfahrung beruhenden Wissensvermittlung der familialen Primärsozialisation methodisch ähnlich ist.

In diesem Prozeß stellt die staatliche Aufsicht lediglich den Motor dar, der dem System Starthilfe gibt und durch geeignete Entstörungselemente einen reibungslosen Ablauf sichert (s.u. 7.2 Organisationsplan)

6.5 Spezielle Aufgabenverteilung zwischen den Sozialisationsinstanzen

Die Vorteile dieses Systems gegenüber der Trennung von familialer, schulischer und beruflicher Sozialisation liegt vor allem in der Annäherung an eine Kontinuität des Ausbildungsganges innerhalb und zwischen den Sozialisationsinstanzen und zwischen den einzelnen Agenturen. Nachteile entstehen möglicherweise an den Nahtstellen dadurch, daß dort Kompetenzüberschneidungen auftreten können, die im Konfliktfall durch das staatliche Entstörungselement (Aufsichtsbehörde, Gerichte) gelöst werden müssen. Entgegen dem gültigen schulischen Bildungswesen besteht jedoch beim System der integierten-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft weni-

ger die Gefahr von Nachteilen für den Sozialisanden, da dieser nicht gezwungen wird, die Schule, in der er unliebsam aufgefallen ist, weiterzubesuchen. In dem hier konzipierten Modell kann mit der Konfliktlösung der Übergang in eine andere in der Stufenfolge der Instanzen gleichrangige Agentur erfolgen, ohne daß der Ausbildungsgang unterbrochen wird.

Die Aufgaben der Kernfamilie, die auch in diesem System als die Urzelle der Sozialisation anzusehen ist, unterscheidet sich nicht grundsätzlich von den auch heute zu bewältigenden.

Die elementaren Tätigkeiten des Ernährens, Tragens, Bergens,[378] also elterliche Fürsorge insgesamt schafft den Lebensraum des Kindes und stimuliert (z.B. durch Haut- und Augenkontakt, Aufnehmen, Sprechen, Bewegungen) - oft ohne bewußte Absicht - die taktile, visuelle, akustische, kinästhetische, verbale und affektive Entwicklung. Für die gesamte soziale wie für die kognitive Entwicklung sind die ersten Lebensjahre von ausschlaggebender Bedeutung. Hier bilden sich auch die basalen Kommunikationsmedien aus, z.B. Vertrauen und Liebe.

G.Siewerth definierte Erziehung als "Ingewahrnahme der Kindschaft"[379]: Das von den Eltern erwartete Kind erfährt Getragen- und Erhobensein, Geborgenheit, Ordnung und Liebe. Als die beiden ersten Maßnahmen der Erziehung arbeitet T.Ballauff das "Ansprechen" und die "Gewährung eines Milieus, das ein Miteinander, unter weitgehender Aufhebung eines andauernden Gegeneinander, ermöglicht".[380] Insofern ist eine harmonische Ehe oder doch wenigstens ein "nach Regeln geordnetes Lernmilieu" und ein in diesem Sinne unter forwährendem Konsenszwang stehendes "Ehesystem" Grundbedingung pädagogischer Interaktion.

Alle diese Aufgaben der Kernfamilie kann diese im Rahmen dieses Modelles erfüllen. Darüberhinaus können durch die institutionelle Anbindung der Wohn- und Erziehungskollektive an das System familienindividuelle aber auch familieninstitutionelle Sozialisationsschwächen und -defizite kompensiert werden.

Die institutionalisierten Wohn- und Erziehungskollektive haben ebenso wie die Kernfamilie Aufgaben der Primärsozialisation zu erfüllen. Sie sind aber gleichzeitig Sozialisationsagentur zwischen der kleineren Einheit der Kernfamilie und der größeren auf Verbandsebene organisierten Sozialisations- und Ausbildungseinheiten. Darüberhinaus sind sie im Regelfall besser als die geschlossene Kernfamilie in der Lage, den Sozialisanden zur Findung seiner Geschlechtsrolle und -identität zu befähigen. Diese schließt die integrierende Beziehung zum Faktum der eigenen Geschlechtlichkeit einschließlich ihrer Reize und Probleme und die bejahende Verarbeitung der Rollenerwartungen an den Mann, an die Frau. Diese Rollenerwartungen treten zwar langsam zurück, soweit sie Unterschiede betonen, bleiben aber erhalten, soweit sie biologisch naheliegen (Säuglingsversorgung) oder gesellschaftlich festgeschrieben sind (Militärdienst). Sie vermehren sich zugleich in dem Sinne, daß Arbeitsteiligkeit (z.B. im Haushalt) abgebaut wird. So vergrößert sich der Spielraum möglicher Rollenverteilungen, was zur Notwendigkeit des Aushandelns durch die einzelnen Paare führt. Dadurch liegen im Eingehen auf Geschlechtskontakte zugleich generelle Sozialisationseffekte. Die Erziehung in Familie und Gruppe hilft daher zur Realisierung der Geschlechtskontrolle weitaus am meisten durch allgemeine Förderung sozialer Einstellungen und Fähigkeiten (z.B. Rücksicht, Gesprächsbereitschaft, Konfliktlösungsbereitschaft und -technik, Wille zur Förderung des anderen, Tolerieren auch Verletztlichkeiten und Schwächen des anderen). Zum verantwortlichen Durchhalten geschlechtlicher Partnerschaft in Ehe und Familie ist darüber hinaus die Erziehung zur bewußten Übernahme gegenseitiger Verantwortlichkeit notwendig.[381]

Die Verbände und deren Mitgliedsorganisationen und -betriebe sind entgegen dem bisherigen Schulsystem besser in der Lage, Hilfen zur Berufsfindung und Qualifikation zu bieten, indem sie schon sehr früh intensive Vorstellungen von Berufen medial vermitteln. In dem bestehenden Schulsystem ist ein wirklichkeitsgemäßes Wissen nur von ganz wenigen Berufen bei der eigenen Berufswahl des Sozialisanden vorhanden. Dies ändert sich durch die Ausbildung in gesellschaftlichen Gruppierungen, wodurch nach den

einzuführenden curricularen Prozessen der Sozialisand mit den unterschiedlichsten Tätigkeiten auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in enge Berührung gebracht wird. Diese Vorstellung von einer arbeits- und leistungsbezogenen Ausbildung ist in ihren Grundsätzen nicht neu. Es handelt sich essentiell um eine Fortbildung der Ideen der Arbeitsschulbewegung, welche bereits im 19. Jahrhundert gegen die Rezeptivität der "Lernschule" Aktivität, Selbständigkeit und Arbeit als Handarbeit, geistige Selbständigkeit, Berufsverarbeitung und wirtschaftlich nützliche Arbeit betonte. Diese Idee der Selbstständigkeit hat auch in die musische, in die religiös-sittliche Taterziehung und in politisch-soziale Aktionspädagogik hineingewirkt. In der Arbeitsschulbewegung ist diese Vorstellung lediglich in der Anbindung von dem hier vorgestellten Modell der integrierten-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft unterschieden. Dort knüpft die Methode an das bestehende Schulsystem an, hier an bestehende gesellschaftliche Tatbestände, was der Natur nach eine größere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an geänderte gesellschaftliche Bedürfnisse entspricht.

Darüberhinaus ermöglicht es dieses System dem Sozialisand fast zu jedem Zeitpunkt der Ausbildung in einer Station, die ihm eine ausreichende befriedigende Tätigkeit zu leisten scheint, zu verharren. Eine Folge davon ist, daß er je nach seiner individuellen Neigung und Fähigkeit zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt einen bestimmten Stoff lernen kann. Es ist dabei nicht mehr erforderlich, zu bestimmen, wann sich ein Lernender mit einem Thema auseinandersetzen sollte, und es muß nicht mehr darauf bestanden werden, daß er es tut, solange er zur Schule geht, d.h. noch sehr jung ist. Wenn ein Stoffgebiet vorteilhafter zu lernen ist, nachdem ein Mensch Erfahrung gesammelt hat, kann seine weitere, insbesondere theoretische Ausbildung verschoben werden, bis er sie als erfahrener Praktiker wiederaufnimmt. Viele Fachgebiete sind leichter als erfahrener älterer Mensch zu begreifen. Hierzu gehört etwa die Betriebsorganisation; aber auch im Rechtswesen, in der Medizin, der Technik, im Bildungswesen, in der Architektur und sicherlich auch in anderen Bereichen gibt es Gebiete, die der

unerfahrene Jugendliche nur schwer erlernen kann und der Anfänger selten zu erlernen braucht (s. 2.4.6). In der Lernschule wird versucht, den Jugendlichen ohne Erfahrung zum Verständnis von Gebieten durch "Simulierung" von realen Lebenserfahrungen oder "Untersuchung am Einzelfall" zu führen. Im vorgestellten Modell sammelt er echte, direkte Erfahrung auf dem jeweiligen Gebiet.

Damit schließt dieses Modell auch alle die Bereiche des Bildungssystems ein, die unter den Bezeichnungen "allgemeinbildende und berufliche Fortbildung" von gesonderten Institutionen angeboten und von den angesprochenen Bevölkerungskreisen unzureichend wahrgenommen werden (s.o. 2.4.6). Durch die Integration des Ausbildungswesens in das Arbeitsleben und umgekehrt besteht das ganze Leben des Sozialisanden in einem ständigen Kontakt zur Ausbildung, so daß es einer besonderen Heranführung des Erwachsenen an die Institution der "Erwachsenenbildung" nicht mehr bedarf, da er von Anbeginn seiner Laufbahn in ein Bildungssystem integriert ist.

Darüberhinaus kann das Modell den Abbau von Marginalitäten in der Gesellschaft fördern, weil durch den curricularen Sozialisations- und Ausbildungsprozeß,in welchem der Sozialisand sein ganzes Leben eingebettet ist, verhindert wird, daß sich gesellschaftliche Gruppen und Verbände abschließen, so daß eine freie Fluktuation innerhalb der Gruppen und Verbände gewährleistet ist, die beim Verlust einer lebenswichtigen Mitgliedschaft den Erwerb einer anderen ermöglicht. Da durch die ständigen und lebenslangen nach dem jeweiligen Bedarf ausgerichteten Ausbildungsgänge der Sozialisand nicht Gefahr läuft, derart spezielle oder schichtenspezifische Qualifikationen zu erwerben, daß er mangels ausreichender Flexibilität bei einer Änderung technischer oder gesellschaftlicher Praktiken in eine soziale Randständigkeit gedrängt wird.

7. SCHLUSSWORT

7.1 Zusammenfassung

Die Untersuchung über die Entwicklung der Familie in ihrem Verhältnis zu staatlich organisierten und strukturierten Sozialisationsinstanzen hat zu dem Ergebnis geführt, daß dieser Prozeß trotz der Bemühungen um möglichste Perfektion des staatlichen Erziehungs- und Bildungswesens erhebliche Defizite in den ursprünglichen, gleichsam von der Unvollkommenheit der menschlichen Natur vorgegebenen und geforderten Sozialisationsleistungen hinterlassen hat. Der Grund für dieses Phänomen ist im Bildungssystem und seiner Stellung als statische Institution neben der zwangsläufig dynamischen Veränderungen unterliegenden Gesellschaftsstruktur zu suchen. Der staatliche Gesetzgeber hat sich im Erziehungssystem der Bundesrepublik Deutschland über die Ausgestaltung des verfassungsmäßigen Rechtsstaatsgebots die Regelung der Organisation des Erziehungs- und Schulwesens sowie weitgehend auch der Erziehungs- und Bildungsinhalte durch Gesetz vorbehalten. Die Folge davon muß sein, daß im Zuge der Entwicklung gesellschaftlicher und technischer Abläufe die staatlichen Sozialisationshilfen und Bildungsinstitutionen den gesellschaftlichen Bedürfnissen nicht mehr entsprechen können.

Die Auswirkungen dieser Entwicklung treten im Erziehungs- und Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland - und nicht nur dort - deutlich hervor. Die Familie als aus der Gesellschaft entlassener und in sich immigrierter Bereich des Individuums ist nicht in der Lage, das Kind ausreichend auf seine Aufgaben in der Gesellschaft als späteres Mitglied einer eigenen Familie und des Arbeitslebens vorzubereiten. Die staatliche Bildungspolitik versucht diesem Defizit zu steuern, sieht aber keine andere Möglichkeit, als die Schule und die Schulzeit zu verlängern und die Lerninhalte zu erweitern, wodurch die Instanz überlastet wird. Dies wiederum bewirkt, daß ursprünglich selbstverständlich von der Schule geleistete sozialpädagogische und didaktische Aufgaben an den Sozialisanden oder seine Familie zurückgegeben wer-

den. Die Schule droht dadurch zur reinen Selektionsinstanz für gesellschaftsirrelevante Lerninhalte zu verkümmern, die von der Familie zu vermitteln und zu verarbeiten sind, die jedoch mit dieser Aufgabe überfordert ist. Die Auswirkungen machen sich in einem Absinken schulischer Leistungen und einer gesellschaftlichen Randständigkeit von Teilen der Jugendlichen bereits bemerkbar.

Dieser Befund macht es erforderlich, neue Wege der Erziehung und Ausbildung zu suchen, die in der Lage sind, sich flexibel gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Veränderungen anzupassen. Der Staat, dessen Mittel zur Regelung des Erziehungs- und Bildungswesens das Gesetz ist, kann diesen Auftrag nicht oder nur mittelbar erfüllen; das Gesetz bewirkt Statik. Es drängt sich daher der Gedanke auf, das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen in die Hand gesellschaftlicher Gruppierungen zu legen, die imstande sind, in einem andauernden Sozialisationsprozeß die von der Gesellschaft geforderten, sich dynamisch ändernden Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln.

Mit dem (o.6) entwickelten Modell einer integrierten-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft sollen Anregungen für eine solche Übertragung der Sozialisationsaufgaben auf gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen und -agenturen gegeben werden. Obgleich sich dieses System durch ständige Bewegung innerhalb der Instanzen und Agenturen und ein sich gegenseitig in der Aufgabenbewältigung Unterstützen nach pragmatischen Gesichtspunkten auszeichnet, soll versucht werden, zur Verdeutlichung des Modellanliegens und des Funktionierens einen Organisationsplan aufzustellen.

7.2 Organisationsplan des Zusammenwirkens der Sozialisationsinstanzen im Modell der integrierten-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft

Wegen der Besonderheiten im Aktionsablauf des Modells ist die in der Betriebswirtschaft übliche, nach Linie und Stab aufgebaute

Form des Organisationsplanes nicht brauchbar. Das Modell zeichnet sich entgegen einer rational geschaffenen Organisation dadurch aus, daß allgemeine, prozessuale Vorstellungen an gewachsene und sich ständig dynamisch entwickelnde gesellschaftliche Tatbestände angebunden werden. Deshalb kann der Organisationsplan weder vollständig hinsichtlich der aufgeführten Verbände und Betriebe sein. Es ist deshalb darauf verzichtet worden, einzelne Betätigungsmöglichkeiten in der leistungsbezogenen Sozialisation aufzuzeigen. Der Plan beschränkt sich auf einige Interessenverbände, die geeignet sind, ihre Einrichtungen und Mitgliedsorganisationen und -betriebe der Sozialisationsaufgabe zur Verfügung zu stellen. Auch in diesem Punkt erhebt er weder einen Anspruch auf Vollständigkeit (praktisch dürften alle Verbände für die Mitarbeit befähigt sein), noch werden Innovationen ausgeschlossen. Für die Zeichnung wurde die Kreisform gewählt, um auszudrücken, daß in dem Modell der integrierten-pluralistischen Sozialisationsgesellschaft keine auf einen bestimmten Rang ausgerichtete Erziehung und Bildung betrieben werden soll mit dem Ziel der Bewahrung alter oder der Schaffung neuer Herrschaftsverhältnisse. Erziehung und Bildung erfolgt nach diesem System in einem ständigen Zirkulieren innerhalb gesellschaftlicher Sozialisationsinstanzen und -agenturen in der Absicht, dem Sozialisanden Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihm ermöglichen, die ihm gemäße Stellung funktional und mit Achtung vor andersartigen Betätigungen auszufüllen. Auf diese Stellung soll er aber nicht für sein ganzes Arbeitsleben festgeschrieben sein, weil ihm zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit gegeben ist, in den Ausbildungsgang zurückzukehren, wenn er aufgrund seines fortgeschrittenen Alters neue Einsichten und Erfahrungen hinzugewonnen hat, die er für den Erwerb einer neuen Position zu vertiefen wünscht.

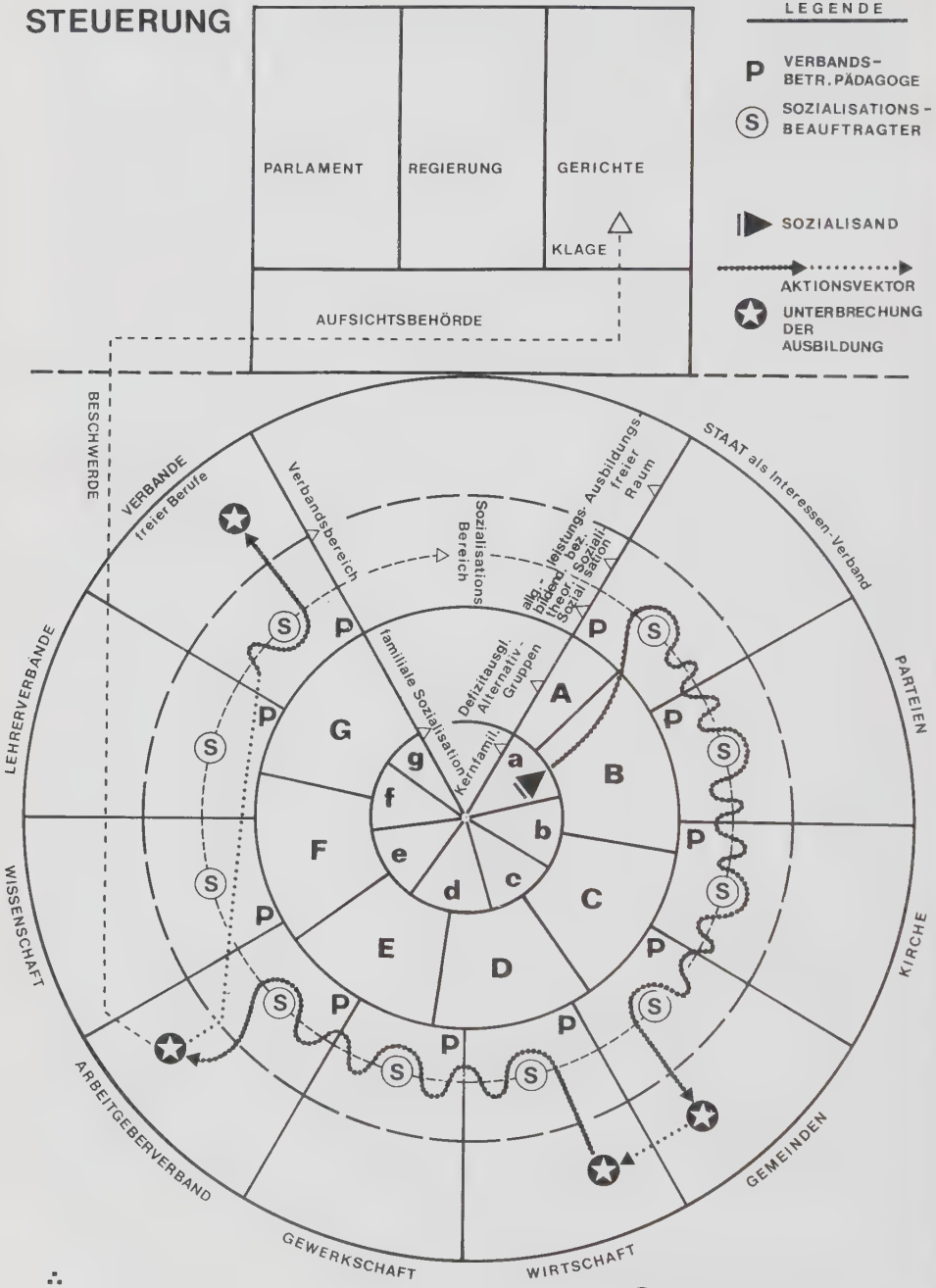
Zum Schluß soll beispielhaft das Funktionieren des Modells an dem Erziehungs- und Bildungsweg des Sozialisanden aus der Kernfamilie -a- dargestellt werden.

Die Familie erkennt ein besonderes Defizit in ihren Sozialisationsleistungen, etwa weil beide Eltern berufstätig sind und ihrem Kind, dem Sozialisanden, nicht die ausreichende Zuwendung

erteilen kann. Außerdem lebt die Familie sehr zurückgezogen, so daß dem Kind das Einüben sozialer Praktiken in der Gemeinschaft gleichaltriger nicht ermöglicht wird. Auf den Rat des Mitglieds eines für die Kompensation dieser Situation besonders geeigneten Wohn- und Erziehungskollektivs oder aus eigenem Antrieb beschließt die Familie ein Leben im Kollektiv -B-. Es besteht die Möglichkeit, das Kollektiv wieder zu verlassen. Familie -a- macht hiervon keinen Gebrauch, so daß der Sozialisand nach einiger Zeit - er lebt nach wie vor in der Wohngruppe - seine Aktivitäten in den Sozialisationsbereich der gesellschaftlichen Verbände verlegt, wo er zunächst bei gleichzeitiger kindgemäßer Anschauung eines Behördenbetriebes von einer staatlichen Behörde betreut und von dem für diese Agentur zuständigen Verbands- oder Betriebspädagogen in allgemeinbildende Kenntnisse (Lesen, Schreiben, Rechnen etc.) eingewiesen wird. Am Ort dieser Sozialisation wird ihm täglich demonstriert, daß diese Kenntnisse im Arbeitsleben angewandt werden. Er durchläuft bei ständig sich erweiterndem Wissen die vorgesehenen Verbandsbereiche. Bei der Tätigkeit in einer Gemeindeverwaltung entschließt er sich, zunächst seine Ausbildung zu unterbrechen, zumal gerade eine seinem Wissenstand entsprechende Planstelle freigeworden ist. Nach einigen Jahren Behördenerfahrung wechselt er in ein Wirtschaftsunternehmen über und setzt dort nach einiger Zeit die Ausbildung fort. Bei seiner Station in einem Arbeitgeberverband glaubt er, daß bei seiner Ausbildung nicht ausgewogen allgemeinbildend und theoretisch unterwiesen wird. Er befürchtet dadurch in seiner weiteren Laufbahn beeinträchtigt zu werden und wendet sich an den Sozialisationsbeauftragten, der allerdings das Anliegen des Sozialisanden für unberechtigt hält. Dieser unterbricht daraufhin die Ausbildung und wendet sich beschwerdeführend an die Aufsichtsbehörde. Auch diese sieht keine Möglichkeit der Beschwerde abzuhelfen. Die daraufhin angestrengte Klage beim zuständigen Verwaltungsgericht führt zu der Feststellung, daß der Ausbildungsgang bei dem betroffenen Verband tatsächlich nicht den Zwecken der Tätigkeit als Sozialisationsagentur in vollem Umfang entsprochen hat. Der Sozialisand wechselt daraufhin zum Schriftsteller-

verband über und entschließt sich, seine dortige Tätigkeit als Lebensstellung zu betrachten.

Dieser Lebensablauf ist anhand der im Plan eingezeichneten Aktionsvektoren zu verfolgen.


STEUERUNG
PARLAMENT
REGIERUNG
GERICHTE
KLAGE
AUFSICHTSBEHÖRDE
LEGENDE
P VERBANDS-BETR. PÄDAGOGE
S SOZIALISATIONS-BEAUFTRAGTER
SOZIALISAND
AKTIONSVEKTOR
UNTERBRECHUNG DER AUSBILDUNG
BESCHWERDE
VERBÄNDE freier Berufe
Verbandsbereich
Sozialisations Bereich
Ausbildungs- freier Raum
STAAT als Interessen-Verband
PARTEIEN
KIRCHE
GEMEINDEN
WIRTSCHAFT
GEWERKSCHAFT
ARBEITGEBERVERBAND
WISSENSCHAFT
LEHRERVERBÄNDE
familiale Sozialisation
Kernfamil.
Defizitausgl. Alternativ-Gruppen
allg.-bildend
Leistungs- bez.
theor.
sozial
Sozialisation
A
B
C
D
E
F
G
a
b
c
d
e
f
g
P
S
SOZIALISATION

8. ANMERKUNGEN

1) Bäumer, G.: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie; in: Nohl, H.- Pallat, L.(Hrsg): Handbuch der Pädagogik Bd. V; Langensalza 1929, S.3 f.

2) Eggers, Ph.-Steinbacher, F.: Pädagogische Soziologie; Bad Heilbrunn 1979, S. 40 f.

3) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission - Strukturplan für das Bildungswesen; Bonn 1970, S. 25 ff.

4) Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus; Köln,Opladen 1969, S.65.

5) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 39.

6) Gehlen, A.: Anthropologische Forschung; Hamburg 1961, S.46.

7) Weber, E.: In: Erich Weber (Hrsg.): Pädagogik, Eine Einführung, Bd. 1 Grundfragen und Grundbegriffe, Donauwörth 1978, S 37.

8) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 74.

9) Nicht hierher gehören selbstverständlich gesellschaftliche Reproduktion von Eigentumsverteilung über Vererbungsgesetze.

10) Child, J.L.: Sozialisation; in: Lindzey, C.(Hrsg.): Handbook of Social Psychologie, Bd. 2; Reading/Massachusetts 1954; zitiert nach Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule; Heidelberg 1961. S. 20.

11) Heintz, P.: Person, in König, R.: Soziologie; Frankfurt/M, Hamburg 1958.
Scharmann, Th.: Die individuelle Entwicklung in der sozialen Wirklichkeit; in: Thomae, H.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Handbuch der Psychologie, Bd.3 ; Göttingen 1959, S.535, 557 ff.

12) Wurzbacher, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation; in: Wurzbacher, G.(Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen; Stuttgart 1968, S. 5 ff.

13) Ders.: a.a.O., S. 11 ff.

14) Ders.: a.a.O., S. 12

15) Ders.: a.a.O., S. 14

16) Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung; Weinheim, Berlin, Basel 1969, S. 55 und 217.

17) Kluckhohn, G.: Spiegel der Menschheit; Zürich 1951, S. 395.

18) Fichter, J.H.: Grundbegriffe der Soziologie; Wien, New York 1969, S. 94 ff.

19) Wurzbacher, G.: a.a.O., S 14.

20) Ders.: a.a.O.

21) Weber, A.: Prinzipien der Geschichts- und Kultursoziologie; München 1951, S. 72.

22) Ders.: a.a.O., S 69.

23) Ders.(Hrsg): Einführung in die Soziologie; München 1955,S.40.

24) Ders.: Prinzipien der Geschichts- und Kultursoziologie; München 1951, S. 67.

25) Ders.: a.a.O., S. 32.

26) Ders.: a.a.O., S. 18

27) Loch, W.: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik; in: Bildung und Erziehung 1968, S 165 f.

28) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 35.

29) Martin, v.A.: Kultur; in: Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969, S. 598.

30) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O.

31) Wurzbacher, G.: a.a.O. S. 14.

32) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 36.

33) Claessens, D.: Familie und Wertsystem; Berlin 1962, S. 41.

34) Wurzbacher,G.: a.a.O. S. 14.

35) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O. S. 77 ff.

36) Bäumer, G.: a.a.O. S. 3 f.

37) Mayntz, R.: Die moderne Familie; Stuttgart 1955, S. 9 ff.

38) Brunner, O.: Vom "ganzen Haus" zur Familie; in: Rosenbaum, H.(Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen;Frankfurt/M. 1974, S. 52.

38) Mühlmann, W. E.: Institution; in: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969, S. 466 f.

39) Die Problematik, die sich aus dieser Funktion des Rechts ergibt, wird deutlich in Mephistos Worten:

> Er erben sich Gesetz und Recht
> Wie eine ew'ge Krankheit fort;
> Sie schleppen von Geschlecht sich zum Geschlechte
> Und rücken sacht von Ort zu Ort.
> Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage;
> Weh dir, daß du ein Enkel bist!
> Vom Rechte, das mit uns geboren ist,
> Von dem ist, leider! nie die Frage
> (Goethe, Faust I)

40) Jellinek, G.: Gesetz und Verordnung; Tübingen 1919, S. 288.

41) Mayntz, R.: Soziologie der Organisation; Reinbek bei Hamburg 1963, S. 59.

42) Auf der Tradition Ulpians: "Ius publicam in sacris, in sacerdotibus, in magistratibus consistit." D.1.1.1.2.

43) Eggers, Ph.: Erziehung und Gesellschaft heute; Stuttgart 1970, S. 35.

44) Ders.: a.a.O. S. 34 ff.

45) Ders.: a.a.O. S. 37 ff.

46) Blücher, Graf V.: Freizeit; in: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969. S. 307.

47) Lenz-Romeiß, F.: Freizeitpolitik in der Bundesrepublik; Göttingen 1975, S. 11.

48) EMNID: Junge Menschen 1964; Bielefeld 1966, S. 106.

49) Schmitz-Scherzer, R.: Psychologie heute; Weinheim, Basel 1975, S 29.

50) Schulz, W.: Kommunikationsprozeß; in Noelle-Neumann, E.- Schulz, W.(Hrsg.): Publizistik; Frankfurt/M. 1971, S.89 ff.

51) Wurzbacher, G. - Schulze, G.: Jugend und Gesellschaft; in: Kippert, K.(Hrsg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung; Freiburg 1970, S.192.

52) Wegen des Umfangs und der Qualität des Medienkonsums s. Kapust, W. - Launer, E.: Freizeit und Massenmedien; in Hartfiel, G. - Kißler, L.: Soziologie der Erziehung; Freiburg 1977, S. 102.

53) Schelsky, H.: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart; Stuttgart 1960, S. 9 ff.

54) König, R.: Soziologie der Familie; in: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd.II; Stuttgart 1969, S. 211 ff.

55) Schelsky, H.: a.a.O. S. 12.

56) König, R.: a.a.O. S. 254.

57) Ryffel, H.: Grundprobleme der Rechts-und Staatsphilosophie - Philosophische Anthropologie des Politischen; Neuwied,Berlin 1969, S. 25 ff 299 ff, 338 ff, 481 ff.

58) Ders.: a.a.O., S. 31.

59) Fraenkel, E.: Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie; in: Fraenkel, E. (Hrsg.): Deutschland und die westlichen Demokratien; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1973, S.198.

60) Ders.: a.a.O. S. 197 ff.

61) Steinbacher, F.: Die Gesellschaft - Einführung in den Grundbegriff der Soziologie; Stuttgart 1971, S. 41 ff.

62) Hornstein, W.: Jugend in ihrer Zeit; Hamburg 1966, S. 149 ff.

63) Flitner, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen, München 1967. Die staatliche Funktion der Kirche wurde im Augsburger Religionsfirede von 1555 ausdrücklich normiert (cuius regio eius religio).

64) Nuscheler, F. - Steffani, W.(Hrsg): Pluralismus - Konzeption und Kontroversen; München 1972, S. 93 ff. 215 ff.
Kohl, Heribert: Pluralismuskritik in der Bundesrepublik - Zur Pluralismusdebatte; in:Aus Politik und Zeitgeschichte, B 12/70 v. 21.3.1970.
Ritter, G.A.: Der Antiparlamentarismus und der Antipluralismus der Rechts- und Linksradikalen; in: K. Sontheimer (Hrsg.): Überdruß an der Demokratie; Köln 1970, S.43 ff.
Kremendahl, H.: Parlamentarismus und marxistische Kritik; in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/72 v.5.8.1972.

65) Rousseau, J.-J.: Oeuvres Complètes; Bibliothèque de la Plèiade, Du Contract Social, L I, Chap VI.; Paris 1964, S. 360.

66) Abendroth, W.: Das Grundgesetz; Pfullingen 1966, S. 79.

67) Hoffmann, A.: Die Bildungspolitischen Vorstellungen von CDU und SPD; Erlangen, Nürnberg 1968

68) Weber, W.: Der Staat und die Verbände; in: Beutler, W.u.a. (Hrsg.): Der Staat und die Verbände; Heidelberg 1957, S.22

69) Ders.: Das politische Kräftespiel in der wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratie; in: Ders.(Hrsg.): Spannungen und Kräfte in westdeutschen Verfassungssystem; Berlin 1970, S. 137.

70) Kaiser, J.H.: Die Repräsentation organisierter Interessen; Berlin 1956, S. 360.
Ders.: Die Dialektik der Repräsentation; in: Festschrift für Carl Schmitt; Berlin 1959 S.79.
Krüger, H.: Die Stellung der Verbände in der Verfassungswirklichkeit; in: Neue juristische Wochen Wochenschrift 1956. S. 1217 ff.
Ders.: Allgemeine Staatslehre; Stuttgart 1964 S. 350.

Leibholz, G.: Staat und Verbände; in: Veröffentlichung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer; Bd.24, 1967, S. 1 ff.
Ehmke, H.: Diskussionsbeitrag zum Thema: Staat und Verbände; in: Veröffentlichung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer; Bd.24, 1966, S. 97.
Scheuner, U.: Politische Koordination in der Demokratie; in: Die moderne Demokratie und ihr Recht; Festschrift für G. Leibholz Bd.2. Tübingen 1966, S. 899 ff.
Ders.: Politische Repräsentation und Interessenvertretung; in: Die öffentliche Verwaltung 1965, S. 577 ff.
Herzog, R.: Allgemeine Staatslehre; Frankfurt 1971, S. 141 und 145.

71) Scheuner: U.: Verbände und verfassungsrechtliche Struktur in: Beutler, W.(Hrsg.): Der Staat und die Verbände; Heidelberg 1957, S.14.

72) Diskussionsentwurf eines Jugendhilfsgesetzes (herausgegeben vom Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit); Bonn 1973, S. 65.

73) Triepel, H.: Die Reichsaufsicht, Untersuchungen zum Staatsrecht des Deutschen Reiches; Darmstadt,Nachdruck 1964, S. 111.

74) BVerwG E Bd. 6, S. 101; Bd. 18, S. 38; Bd. 18, S.40; Bd. 21, S. 289; Bd. 23, S. 351; BVerwG, in: Neue juristische Wochenschrift 1976, S. 864; BGH in: Neue juristische Wochenschrift 1963, S. 1828: Bay.VerfGH E, Bd. 4, S. 251; Bay.VerfGH, in: Bayerische Verwaltungsblätter 1975, S. 425; Hess.StGH, in: Die öffentliche Verwaltung 1958, S. 464; OVG Münster, in: OVGE Bd. 10, S. 115; OVG Lüneburg, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1954, S. 255; OVG Lüneburg, in:OVG E Bd. 9, S. 430; OVG Koblenz, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1955, S. 503; OVG Hamburg, in: Neue juristische Wochenschrift 1956, 1173; VGH Mannheim, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1968, S. 117; OVG Berlin, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1973, S. 273; BVerfG E, Bd. 26, S. 228; Bd. 34, S. 165;

Campenhausen, A.v.: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft; Göttingen 1967, S. 23 f.
Oppermann, Th.: Kulturverwaltungsrecht. Bildung - Wissenschaft - Kunst; Tübingen 1969, S. 254 ff.
Heckel, H. - Seipp, P.: Schulrechtskunde; Neuwied 1969, S. 119 ff.
Hennecke, F.: Staat und Unterricht - Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen -; Berlin 1972, S. 109 ff.
Löhning, B.: Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulverhältnis; Berlin 1974, S. 147 ff.

75) § 9 II 12 ALR bestimmt: "Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht des Staats und müssen sich Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen." § 1 II 12 legt fest, daß Schulen Veranstaltungen des Staates sind. Nach § 12 II 12 standen die gemeinen Schulen unter der Gerichtsabhängigkeit eines jeden Ortes. § 15 II 12 schrieb der Obrigkeit und den Geistlichen die Beachtung der Schulordnungen vor.

76) Fuß, E.W.: Verwaltung und Schule; Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 23 Berlin 1966, S. 199, 207 f.

77) Anschütz, G.: Staatsaufsicht und Börsenverwaltung; Verwaltungsarchiv, Bd. 11 (1903), S. 519.
Anschütz, G.: Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919 - Kommentar -; 14. Aufl. 1933, Nachdruck Berlin 1960, Art 144 Anm. 1.

78) Art. 144 WRV

79) BVerwG E Bd. 1, S. 260; BVerwG, in Neue juristische Wochenschrift 1959, S. 1843 f; 1962, S. 122; Die Öffentliche Verwaltung 1965, S. 638; Bay.VerfGH, in Deutsches Verwaltungsblatt 1975, S. 425 (hinsichtlich der Lehr- und Stoffpläne sowie der Stundentafeln).

80) Laband, P.: Das Staatsrecht des Deutschen Reiches Bd. 2, Freiburg i.Br. 1911, S. 181.

Jellinek, G.: a.a.O., S. 240.
Ders.: System der subjektiven öffentlichen Rechte; Tübingen 1905, S. 194.

81) Anschütz, G.: Die gegenwärtigen Theorien über den Begriff der gesetzgebenden Gewalt und den Umfang des Königlichen Verordnungsrechts nach preußischem Staatsrecht; Berlin 1901, S. 68
Thoma, R.: in: Anschütz, G. - Thoma. R. (Hrsg.): Handbuch des Deutschen Staatsrechts, Bd. II; Tübingen 1932, S. 221 ff.
Meyer, G. - Anschütz, G.: Lehrbuch des Deutschen Staatsrechts; München 1905, S. 570f.

82) Nach dieser Sichtweise war der einzelne Anstaltsbenutzer nichts weiter als ein "Rad im Anstaltsbetriebe", das insoweit dem Staat gegenüber keine eigene Existenz führte.
Fleiner, F.: Institutionen des Deutschen Verwaltungsrechts; Tübingen 1928, S. 66.
Böckenförde, E.-W.: Gesetz und gesetzgebende Gewalt; Von den Anfängen der deutschen Staatsrechtslehre bis zur Höhe des staatsrechtlichen Positivismus, Berlin 1958, S. 235 ff., 271 ff.
Böckenförde, E.-W. - Grawert, R.: Sonderverordnungen zur Regelung besonderer Gewaltverhältnisse; Archiv des öffentlichen Rechts, Bd. 95, 1970, S. 1 ff.

83) Heckel, H. - Seipp, P.: a.a.O., S. 16.

84) Die Qualifizierung der abstrakt-generellen Regelung (Prüfungsbestimmungen, Versetzungsrichtlinien, Lehrpläne usw.) als Verwaltungsvorschriften, also als Vorschriften nicht rechtlicher Art, war zumindest in zweifacher Hinsicht von vornherein inkonsequent. Einmal differenzierte die Rechtsprechung hinsichtlich der Einzelakte im besonderen Gewaltverhältnis zwischen Anordnungen, die die allgemeine Rechtssphäre des einzelnen betrafen, und lediglich innerbetrieblichen Anweisungen. Weshalb diese Unterscheidungskriterien nicht auch auf die Qualifizierung der abstrakt-generellen Regelungen angewandt wurden, blieb stets unklar, zumal die

Rechtsstaats- und Rechtsschutzgesichtspunkte hier wie dort von gleichem Gewicht waren. Hinzu kam zweitens, daß die Gerichte über die auf Art. 3 Abs. 1 GG gestützte Theorie von der Selbstbindung der Verwaltung im Endeffekt zu einer zumindest rechtssatzähnlichen mittelbaren Außenwirkung der Verwaltungsvorschriften gelangten.
Brohm, W.: Verwaltungsvorschriften und besonderes Gewaltverhältnis; in: Die Öffentliche Verwaltung, 1964, 238 ff.
Selmer, P.: Der Vorbehalt des Gesetzes; in: Juristische Schulung, 1968, S. 489, 496 ff.
Später wurden die abstrakt-generellen Regelungen zum Teil als "Sonderverordnungen" angesehen, d.h. als Rechtssätze, die nicht zum Vorbehaltsbereich der Legislative gehören.
Wolff, H.J. - Bachof, O.: Verwaltungsrecht I; München 1974, S. 134 ff.
Bad.-Württ. VGH, Mannheim, in Deutsches Verwaltungsblatt 1961, S. 523 ff; Bay.VerfGH, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1964, S. 485 ff; ders., in: Bayerische Verwaltungsblätter, 1968, S. 352; Hess.StGH, in: Die Öffentliche Verwaltung 1970, S. 132; ders., in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 201ff;
Böckenförde, E.-W.-Grawert, R.: a.a.O., S. 1 ff.
Gross, R.: Zur originären Rechtsetzung der Exekutive, in: Die Öffentliche Verwaltung. 1971, 186 ff.
Erichsen, H.U.: Besonderes Gewaltverhältnis und Sonderverordnung; in: Festschrift für Hans J. Wolff; München 1973, S. 219 ff.

85) BVerfG E, Bd. 22, S. 106.
Obermayer, K.: Grundzüge des Verwaltungsrechts und des Verwaltungsprozeßrechts; München 1975, S. 23 f.

86) Evers, H.U.: Verwaltung und Schule; in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 23; Berlin 1966, S. 147 ff.
Fuß, E.W.: a.a.O.

87) Neue juristische Wochenschrift 1970, S. 1915

88) BVerfG E Bd. 34, S. 165 ff; BverfG, in Neue juristische Wochenschrift 1976, S. 1309 ff.

89) Die Öffentliche Verwaltung, 1975, S. 347 und (über die 5-Tage-Woche) Die Öffentliche Verwaltung, 1975, S. 349.

90) Erichsen, H.U.: Gesetzesvorbehalt, Schulverhältnis, Recht auf Bildung; in; Verwaltungsarchiv; Bd. 67, 1976, S. 93 ff. Erichsen bemängelt, daß das Bundesverwaltungsgericht nicht genau genug zwischen Eingriffen in den Schutzbereich eines unter Gesetzesvorbehalt stehenden Grundrechts und sonstigen grundrechtlich relevanten schutzbereichsbegrenzenden Regelungen unterscheidet. Nicht nur das Bundesverwaltungsgericht, sondern auch das Bundesverfassungsgericht hat ein Tätigwerden des Gesetzgebers schon dann gefordert, wenn die Regelung nur den Normenbereich eines nicht unter ausdrücklichem Gesetzesvorbehalt stehenden Grundrechts betrifft.
BVerfG E Bd.33, S. 125, 158 f, 163; Bd. 20, S. 150, 157 f., Bd. 34, S. 165, 192 f; BVerwG, in: Die Öffentliche Verwaltung 1975, 347 und 348.
Krebs, W.: Vorbehalt des Gesetzes und Grundrechte; Berlin 1975, S. 110.
Löhning, B.: a.a.O., S. 182 f.
Schmidt, B.W.: Gesetzesvollziehung durch Rechtsetzung; Bad Homburg, Berlin, Zürich 1969, S. 246, 248 ff (AA).

91) BVerfG E, Bd. 33, S. 125.

92) Neue juristische Wochenschrift 1976, S. 34.

93) BVerfG, Neue juristische Wochenschrift 1976, S. 34.

94) Wolff, H.J. - Bachof, O.: a.a.O.II; München 1976, S. 432.

95) Becker, H.: Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik; Freiburg 1968, S. 147.

96) Unter Idealtypus versteht Max Weber eine stilisierte Nachkonstruktion sozialer Sachverhalte, die in ihrer Reinheit keine Entsprechung in der Realität findet, jedoch der begrifflichen Verarbeitung der Wirklichkeit dient: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre; Tübingen 1968, S. 190 ff.

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft; Tübingen 1972, S. 3 f. und 10.

97) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 115, 101ff: Hierüber und über die Meßmethoden der Vorgänge.

98) Simmel, G.: Soziologie, Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung; Berlin 1968, S. 311.

99) Darwin, Ch.: Die Abstammung des Menschen; Bd. I, Stuttgart 1-71, S. 72

100) Freud, S.: Gesammelte Werke, Bd. 16; Frankfurt 1933, S. 20.

101) Ders.: a.a.O., Bd. 15, S. 103.

102) Ders.: a.a.O., Bd. 10; Frankfurt 1915, S. 215.

103) Ders.: a.a.O., Bd. 15, S. 103.

104) Schmidbauer, W.: Aggressionen als soziales Element; Selecta (Wochenmagazin des Arztes), Planegg 1970, S. 1925.
Thomae, H.: Anorexia nervosa; Bern, Stuttgart 1961, S. 188.
Volhard, E.: Kannibalismus (Studien zur Kulturkunde): Stuttgart 1939.

105) Freud, S.: a.a.O. Bd. 15, S. 103.

106) Selg, H.: Zur Aggression verdammt?; Stuttgart 1971, S. 48.

107) Fürstenau, P.: Ich-Psychologie und Anpassungsprobleme; in: Jahrbuch der Psychoanalyse; Bern 1964, S. 46.

108) Claessens, D.: Familie und Wertsystem; Berlin 1962, S. 62.

109) Ders.: a.a.O., S. 78.

110) Ders.: a.a.O., S. 79.

111) Ders.: a.a.O., S. 93.

112) Rosenbaun, H.: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft; Stuttgart 1971, S. 162 ff.

113) Utech, D.A. - Hoving, K.L.: Parents and peers as competing influences in the decisions of children of differing ages; in: Jahrbuch für Soc. Psychol. 1978, S. 267 - 274.

114) Kysar, J.E.: Range of psychological functioning in "normal" late adolescents; in Arch.Gen.Psychiat, Bd. 21, 1969 S. 515-528.

115) Reddy, N.Y.: A study of relationship between ordinal position of adolescents an their adjustment; Psychol. Studies, Bd. 12, 1967, S. 91 - 100.

116) Deane, D.D.: A study of personality adjustement among adolescent children with working an nonworking mothers; J. Educat. Research Bd. 64, 1971, S. 328 - 330.

117) Bühler, Ch.: Psychologie im Leben unserer Zeit; München, Zürich, 1972, S. 164.

118) Keniston, K.: Postadolescence (youth) an historical change; in Zubin, J.-Freedman, A. (Hrsg.): Psychopathology of adolescence; New York 1970, S. 34 - 50.

119) Durkheim: Le suicide, Paris 1897.

120) Michael, S.T.: Authoritarianism, anomie and the disordered mind; Acta Psychiat. Scand. Bd. 43, 1967, S. 286 - 299.

121) Adler, N.: The antinomian personality; in: Psychiatry Bd. 31, 1968, S. 325 - 338.

122) Claessens, D.: Rolle und Macht; München 1870, S. 14 ff.

123) Popitz, H.: Der Begriff der sozialen Rolle; Tübingen 1968, S. 29.

124) Ders.: a.a.O.

125) Bales, R.F.-Slater, P.E.: Role differentiation in small groups; in Parsons, T.-Bales, R.F.(Hrsg.): Family, socialization and group process; New York 1955.
Slater, P.E.: Role differentiation in small group; in: American Sociological Review, Bd. 20, 1955, S. 300 - 310.

126) Homans, G.C.: Elementarformen sozialen Verhaltens; Opladen 1968, S. 137 f.

127) Fichter, J.H.: Grundbegriffe der Soziologie; Wien 1969, S. 132 ff.

128) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 39.

129) Ries; H.: Soziale Struktur des Bildungssystems und Sozialisation von Talenten; Stuttgart 1971, S. 130.

130) Aufgestellt von Beauftragten der Ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz auf einer Tagung vom 28. bis 30.4.1958 in Tutzing.

131) Flitner, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen, München 1967.

132) Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus; in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Bd. 1; Reinbek bei Hamburg 1973, S. 99 ff.

133) Ders.: a.a.O., S. 81.

134) Goode, W.J.: Soziologie der Familie; München 1970, S. 16-18.

135) Murdock, G.P.: Social structure; New York 1949, Kap. 1.

136) König, R.: Familie und Familiensoziologie; in Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1969, S. 257.

137) Goode, W.J.: World Revolution and Family Patterns; New York 1963, S. 22 ff.

138) König, R.: Materialien (...zur Soziologie der Familie); Köln 1974.

139) Mitterauer, M.: Zur Familienstruktur in ländlichen Gebieten Österreichs im 17. Jahrhundert; in: Helczmanowski, H. (Hrsg.): Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeschichte Österreichs; Wien 1973, S. 173 ff.

140) Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland; Opladen 1975, S. 40.

141) Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit; München 1976, S. 209 ff.
Flandrin, J.-L.: L'attitude à l'égard du petit enfant et les conduites sexuelles dans la civilisation occidentale: structures anciennes et évolution; in: Annales de démographie historique 1973, S. 143 ff.
Hause, de L.: Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogene-

tische Geschichte der Kindheit; Frankfurt/M. 1977, S. 12 ff.
Shorter, E.: The Making of the Modern Family, London 1976, S. 203 ff.

142) Osenbrüggen, E.: Der Hausfrieden; Erlangen 1857.
Kaufmann; F.: Altdeutsche Genossenschaften; in: Wörter und Sachen, 2/1910, S. 26 ff.

143) Weber-Kellermann, I.: Die Familie; Frankfurt/M. 1976, S. 72.

144) Kühne, E.: Zur Sozial- und Rechtsgeschichte der europäischen Familie; in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Familie in der Gesellschaft. Gestalt-Standort-Funktion, Teil II; Bonn 1978, S. 64 ff.

145) Weber-Kellermann, I.: a.a.O., S. 91.

146) Shorter, E.: a.a.O., S. 55 ff, 70 ff.

147) Riehl, W.H.: Die Familie; Stuttgart, Augsburg 1855, S. 116ff.

148) Schwab, D.: Familie; in: Brunner, O., Conze, W., Koselleck, R., (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2; Stuttgart 1975, S. 253-301.

149) Ders.: a.a.O., S. 173.

150) Goode, W.J.: a.a.O., Anm. 137, S. 374.

151) König, R.: Die Familie der Gegenwart, ein interkultureller Vergleich; München 1974, S. 69.

152) Neidhardt, F.: a.a.O.

153) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 77.

154) Zweiter Familienbericht; Bonn 1975, S. 154.

155) König, R.: Soziologie; Frankfurt 1958, S. 70.

156) Claessens, D.: a.a.O., Anm. 108, S. 95.

157) Horkheimer, M.: Autorität und Familie in der Gegenwart; in: Horkheimer, M. (Hrsg.): Kritik der instrumentellen Vernunft; Frankfurt 1967 nach Wiederabdruck: Claessens, D.-Milhoffer, P.; Frankfurt 1973, S. 81 f.

158) Shorter, E.: a.a.O., Anm. 141, S. 99 ff.

159) Ders.: a.a.O., S. 221 ff.

160) Hopkins, E.: Working Conditions in Victorian Stourbridge; in: International Review of Social History, Bd. 19, 1974.

161) Laslett, B.: The Familiy as a Public and Private Institution: An Historical Perspective; in: Journal of Marriage and the Family, August 1973.
Ariès, Ph.: a.a.O.
Laslett, P.: Kommentar zu Ariès; in: Encounter, February 1976.

162) Kreker, M.: Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung; Berlin (Ost) 1971, S. 235.

163) Grossmann, W.: Vorschulerziehung; Köln 1974, S. 42 ff.

164) Bäumer, G.: a.a.O., S. 3.

165) Dieselbe: a.a.O., S. 4.

166) Koselleck, R.: Staat und Gesellschaft in Preußen 1815 - 1848; in: Wehler, H.U. (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte; Köln, Berlin 1970, S. 80.

167) Heydorn, H.-J. Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Bd. I; München 1973.
Hartmann, K.-Nyssen, F.-Waldeyer, H.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert; Frankfurt/M. 1974.

168) Neuhaus, E.: Reform des Primarbereichs; Düsseldorf 1974, S. 37.

169) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten; Bonn 1966, S. 253 ff.
Ders.: Rahmenplan, S. 82 ff.

170) Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte; Ratingen 1974.
Reble, A.: Geschichte der Pädagogik; Stuttgart 1975.

171) Weber, G.: Berufsbildung, Struktur und Organisation; in: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976.

172) Bleidick, U.: Sonderpädagogik - Sonderschulwesen; in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung; München 1974.

173) Viernstein, N.-Gaensslen, H.: Der Jugendwohlfahrtsausschuß im Urteil seiner Mitglieder, München 1971.

174) Goffmann, E.: Stigma; Frankfurt/M. 1975

175) Ders.: a.a.O., S. 11.

176) Thiersch, H.: Abweichendes Verhalten - Definitionen und Stigmatisierungsprozesse; in: Roth, H.-Friedrich, D. (Hrsg.): Bildungsforschung; Stuttgart 1975.

177) Hochschulrahmengesetz 1976.
Evers, C.-H.: Gesamthochschule; in Wulf, Ch.: a.a.O.

178) Reich, W.: Die sexuelle Revolution; Frankfurt/ M. 1966, S.105.

179) Ders.: a.a.O., S. 107.

180) Ders.: a.a.O., S. 114.

181) Cooper, D.: Der Tod der Familie; Reinbek bei Hamburg 1972, S. 7.

182) Millhofer, P.: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den Konsequenzen familialer Sozialisation; Frankfurt/M. 1973, S. 65.

183) Feil, J. (Hrsg.): Wohngruppe, Kommune, Großfamilie; Reinbek bei Hamburg 1972, S. 20.

184) König, R.: Soziologie der Familie; in: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. II; Stuttgart 1969, S. 211 ff.
Johnson, H.: Strukturell-funktionale Theorie der Familien- und Verwandtschaftssysteme; in: Lüschen, G.-Lupri, E.: Soziologie der Familie; Opladen 1970, S. 46 f.

185) Mayntz, R.: Die moderne Familie. Geschlechtsleben und Gesellschaft; Stuttgart 1955.
Ford, C.S.-Beach, D.A.: Formen der Sexualität; Reinbek bei Hamburg 1968, S. 125 (insbesondere zu Umfragen über das eheliche und außereheliche Sexualverhalten - Kinsey Report).

Haensch, D.: Repressive Familienpolitik, Reinbek bei Hamburg 1969, dort: Anm. 263.

186) Platon: Republik, 457 ff.

187) Ders.: a.a.O., 416.

188) Ders.: a.a.O., 519 f.

189) Hitler, A.: Mein Kampf; München 1940, S. 455.

190) Ders.: a.a.O., S. 459.

191) Becker, H.: Die Familie; Leipzig 1935, S. 135 f.

192) Ders.: a.a.O., S. 103.

193) Frick, R.: in: Völkischer Beobachter vom 12.6.1934.

194) Kersten, F.: Totenkopf und Treue, Kap.: "Die neue Bigamie" Hamburg 1952.

195) Hitler, A.: Über Jugenderziehung, in: Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933 - 1945; Frankfurt 1957, S. 88.

196) Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses v. 14.7.33; in: Reichsgesetzblatt I, 1933, Nr. 86, S. 529.

197) Reichsgesetz v. 1.12.36; in: Reichsgesetzblatt I, 1936, Nr. 113, S. 993.

198) Hitler, A.: a.a.O., Anm. 189, S. 435.

199) KPdSU (Hrsg.): Die Grundlagen der kommunistischen Erziehung; Berlin 1964, S. 15.

200) Marx, K.- Engels, F.: Der kritisch-utopistische Sozialismus und Kommunismus; in: Dies.: Manifest der Kommunistischen Partei; London 1848, III. 3.

201) Der rechtsstaatliche und allgemein verfassungsmäßige "Nachholbedarf" des Schulrechts ist öfters gerügt worden: Ipsen, H.P.: Literaturteil; in: Archiv des öffentlichen Rechts, Bd. 88; Tübingen 1963, S. 357 ("Eine der verbliebenen rechtsstaatlichen Dunkelziffern des Verwaltungsrechts"). Wimmer, R.: Sind die deutschen Unterrichtsverwaltungen rechtsstaatlich?; in: Deutsches Verwaltungsblatt, 1966, S. 846 ff.

202) Oppermann, Th.: Öffentliches Recht, Staatswissenschaften und Sozialwissenschaften; in: Juristenzeitung 1967, S. 721 ff.

203) BVerfG E: Bd. 1, S. 299 ff; Bd. 2, S. 266 ff; Bd. 19, S. 206 ff.
Schneider-Ehmke, P.: Prinzipien der Verfassungsinterpretation; in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 20, 1963, S. 1 ff, 53 ff.

204) Die Kommunen sind zwar "verlängerter Arm des Staates", nicht aber Träger unmittelbarer Staatsaufgaben.
Dürig, G.: In: Maunz, Th.-Dürig, G.-Herzog, R.: Grundgesetz, München 1978, Art. 19 Abs. 3, Rdnr. 38.
Bull, H.O.: Die Staatsaufgaben nach dem Grundgesetz; Frankfurt/M. 1973, S. 51.

205) BVerwG E, Bd. 23, S. 351; OVG Lüneburg; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1973, S. 928 ff; Die Öffentliche Verwaltung 1974, S. 285; OVG Münster; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1975, S. 441 ff.
Maunz, Th.: in: Maunz, Th.-Dürig, G.-Herzog, R.: a.a.O., Art. 7, Rdnr. 23.
Perschel, W.: Staatliche Schulaufsicht und kommunale Selbstverwaltung nach dem Grundgesetz; in: Rechte und Wirtschaft der Schule 1962, S. 101.
Stephany, H.: Staatliche Schulhoheit und kommunale Selbstverwaltung; Stuttgart 1964, S. 38 f.
Wimmer, R.: Rechtliche Aspekte kommunaler Schulentwicklungsplanung; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1971, S. 533. Die - nicht strikt durchführbare - Unterscheidung zwischen innern und äußeren Schulangelegenheiten geht auf § 179 b der revidierten Steinschen Städteordnung vom 17.3.1831 zurück.

206) Ehlers, D.: Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung über die inhaltlichen Gestaltungsanforderungen der Verfassung; Neuwied 1975, S. 52, 73, 76 ff.

207) Art. 126, 127 Landesverfassung(LV)Bayern; Art. 23 LV Bremen; Art. 55, 56 Abs. 6 LV Hessen; Art. 8, 10 Abs. 2 LV Nordrhein-Westfalen; Art. 25, 27 LV Rheinland-Pfalz; Art. 24, 26 Abs. 2

LV Saarland; Art. 6 Landessatzung Schleswig-Holstein.

208) BVerfG E Bd. 34, S. 165; BVerwG E Bd. 5, S. 153 ff; OVG Hamburg,in: Monatsschrift für Deutsches Recht 1958, S. 951 f; OVG Rheinland-Pfalz, in: Die Öffentliche Verwaltung 1963, S. 553 ff; OVG Münster, in: Neue juristische Wochenschrift 1976, S. 341.
Stein, E.: Elterliche Mitbeteiligung im deutschen Schulwesen, in: Juristenzeitung 1957, S. 1 ff.
Richter, I.: Bildungsverfassungsrecht - Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen -; Stuttgart 1973, S. 44 ff.
Starck, Ch.: Freiheitlicher Staat und staatliche Schulhoheit; in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 1975, S. 9.
Dietze, L.: Elternbeiratsreform als Problem der Schulrechtsreform und der Erwachsenenbildung; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1975, S. 36 ff.

209) Art. 11 LV Baden-Württemberg; Art. 128 Abs. 1 LV Bayern; Art. 27 LV Bremen; Art. 8 Abs. 1 LV Nordrhein-Westfalen; Art. 28, 31 LV Rheinland-Pfalz; Art. 26 LV Saarland.
BVerwG, in: Die Öffentliche Verwaltung 1975, S. 349; Neue juristische Wochenschrift 1976, S. 864, ohne allerdings Inhalt und Reichweite des Rechts auf Bildung zu bestimmen.

210) BVerwG E Bd. 8, S. 272.

211) Ossenbühl, F.: Erziehung und Bildung; in: Archiv des öffentlichen Rechts 1973, S. 361, 381 f.

212) BVerwG, in: Bayerische Verwaltungsblätter 1956, S. 247 f; Bay. VerfGH E Bd. 20, S. 191; OVG Lüneburg, OVG E Bd. 3, S. 138.
Staff, I.: Schulaufsicht und pädagogische Freiheit des Lehrers; in: Die Öffentliche Verwaltung 1969, S. 627 ff.
Perschel, W.: Die Lehrfreiheit des Lehrers; in: Die Öffentliche Verwaltung 1970, 34 ff.
Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule; Heidelberg 1971, S. 249 ff.
Kollatz, U.: Freiheit des Lehrers vom Grundgesetz?

in: Die Öffentliche Verwaltung 1970, S. 594 f.
Mück, J.: Verfassungsrecht; Opladen 1975, S. 218.

213) Heckel, H.: GG und Schule; in: Die Öffentliche Verwaltung 1950, S. 1 ff.
Ders.: Die Entwicklung des deutschen Schulrechts seit 1945; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1951, S. 166 ff, 201 ff.
Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 74, S. 145 ff.

214) BVerfG E, Bd. 36, 342 ff.

215) Sozialstaatsprinzip in verschiedenen Landesverfassungen: Art. 1 Abs. 2 LV Baden-Württemberg; Art. 3 LV Bayern, Art. 65 LV Bremen, Art. 3 Hamburg; Art. 1 Abs. 1 LV Niedersachsen; Präambel LV Rheinland-Pfalz.

216) BVerfG E Bd. 1, S. 97 ff.
Hesse, K.: Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland; Heidelberg 1975, S. 84 ff.
Maunz, Th.: Deutsches Staatsrecht; München 1975, S. 71 ff.
Oppermann, Th.: Bildung; in: Münch, J.v. (Hrsg.): Besonderes Verwaltungsrecht; Berlin-New York 1976, I 3a.

217) Fabrizius, F.- Klein, F.: Das Recht auf Bildung und seine Verwirklichung im Ballungsraum; Stuttgart 1969, S. 15 f.
Reuter, L.-R.: Soziales Grundrecht auf Bildung? Ansatz eines Verfassungswandels im Leistungsstaat; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1974, S. 12.
Heymann, K.-D. - Stein, E.: Das Recht auf Bildung; in: Archiv des öffentlichen Rechts 1972, S. 182 ff.
Abelein, M.: Recht auf Bildung; in: Die öffentliche Verwaltung 1967, S. 375.
Clevinghaus, B.: Das Recht auf Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen als Konkretisierung eines grundgesetzlichen Bildungsrechts; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1974, S. 321.
Bull, H.P.: a.a.O., S. 285.
Richter, I.: a.a.O., S. 190.
BVerwG in: Deutsches Verwaltungsblatt 1975, S. 432.
Kommunalpolitisches Grundsatzprogramm der SPD v. 15.11.1975,

4.5.; in: Kommunalpolitische Grundsatzprogramme der Parteien, Textsammlung und Synopse; Bonn 1976, S. 78 ff.
Mutius, A.v.: Grundrechte als "Teilhaberrechte" - zu den verfassungsrechtlichen Aspekten des "numerus clausus"; in: Verwaltungsarchiv, Bd. 64, 1973, S. 183 ff.
Erichsen, H.-U.: Gesetzesvorbehalt, Schulverhältnis, Recht auf Bildung; in: Verwaltungsarchiv, Bd. 67, 1976, S. 103.
Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 216.
BverfG E, Bd. 1, S. 97 ff.

218) BVerfG E, Bd. 1, S. 105; Bd. 8, S. 329; Bd. 33, S. 303 u. 333; Bd. 36, S. 84.

219) BVerfG E, Bd. 33, S. 334.

220) Böckenförde, E.-W.: Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation; in: Neue juristische Wochenschrift 1974, S. 1529ff.

221) BVerG E, Bd. 22, S. 83 ff.: Bd. 35, S. 114 ff. Bd. 27, 360 ff.

222) Art. 11 LV Baden-Württemberg, 128 Abs. 1 LV Bayern, Art. 27 LV Bremen, Art. 18 LV Nordrhein-Westfalen, Art. 28, 31 LV Rheinland-Pfalz, Art. 26 LV Saarland.

223) BVerfG E, Bd. 33, S. 303 ff.
Scheuner, U.: Die Funktion der Grundrechte im Sozialstaat; in: Die Öffentliche Verwaltung 1971, S. 505 ff.
Badura, P.: Das Prinzip der sozialen Grundrechte im Recht der Bundesrepublik Deutschland; in: Staat 1975, S. 17 ff.

224) Heymann, K.-D.- Stein, E.: a.a.O., S. 185 ff.
Clevinghaus, B.: Recht auf Erweiterung von öffentlichen Bildungseinrichtungen als Konsequenz des Numerus Clausus?; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1975, S. 172 ff.
Reuter, L.-R.: Das Recht auf chancengleiche Bildung; Düsseldorf 1975.
Becker, H.: Die Reform geht weiter; in: Die Zeit, v. 20.2.76, S. 6.

225) Baden-Württemberger VGH Mannheim; in Deutsches Verwaltungsblatt 1975, S. 438 ff.

226) Art. 11 Abs. 2 LV Baden-Württemberg, Art. 133 LV Bayern, Art. 56, Abs. 1 LV Hessen, Art. 8, Abs. 3 LV Nordrhein-Westfalen, Art. 28 LV Rheinland-Pfalz akzentuieren in im einzelnen unterschiedlicher Weise den prinzipiell öffentlichen Charakter des Schulwesens.

227) Weber, H.: Subventionierungspflicht des Staates zugunsten privater Schulen?; in: Neue juristische Wochenschrift 1966, S. 1798 ff.
Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 74, S. 237 ff.
Säcker, F.-J. Plümer, E.: Zum Anspruch der Privatschulen auf staatliche Anerkennung; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1971, S. 537 ff.
Starck, Ch.: a.a.O., S. 9ff, S. 30 ff.
Peters, H.: Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule; in: Stern, K.: Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4: Die einzelnen Grundrechte; München 1960, S. 428 ff.

228) BVerfG E Bd. 27, S. 195 ff.
Hamann, B.: Die Staatsaufsicht über private Schulen, insbesondere Ersatzschulen; in: Recht der Jugend 1955, S. 7ff.

229) Sander, Th.- Rolff, H.-G.- Winkler, G.: Die demokratische Leistungsschule; Hannover 1971.
Goldschmidt, D.: Demokratisierung und Mitwirkung in Schule und Hochschule; Braunschweig 1973.
Freudenberg, E.: Demokratie und Schule; in Hamm-Brücher, H. (Hrsg.): Auftrag und Engagement der Mitte; München, Zürich 1974, S. 145 ff.
Meyer, F.: Demokratie in der Schule; Berlin 1973.
Münch, I.v.: Demokratie in der Schule; Berlin, New York 1973
Heckel, H.: Autonomie, Demokratie und Partizipation in der Schule - Versuch einer begrifflichen Klärung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1971, S. 129 ff.
Stock,M.: Demokratisierung und Professionalisierung als Zielkomponente westdeutscher Schulverfassungsreform; in:

Recht der Jugend und des Bildungswesens 1972, S. 247 ff.
Dietze, L.: Mitbestimmung als Strukturprinzip der demokratischen Schulreform: Baden-Baden 1974.
Reuter, L.-R.: Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung; in: Das Parlament, Beilage B, 2/1975.
Wille, U.-A.: Die Demokratisierung der Schule; Erscheinungsformen, verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen; Tübingen 1975.

230) Hesse, K.: a.a.O., S. 52 ff.
Maunz, Th.: a.a.O., Anm. 216, S. 63 ff.
Simson, W. v. - Kriele, M.: Das demokratische Prinzip im Grundgesetz; in: Veröffentlichung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer Bd. 29, 1972, S. 3 ff., S. 46 ff.

231) Hennis, W.: Demokratisierung - zur Problematik des Begriffs; Köln 1972.
Vgl. auch o. Anm. 230.

232) Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 216, II 2 u. 6.
Wolff, H.J. - Bachof, O.: a.a.O., II, § 101, VI

233) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I (Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern) v. 23.5.1973.

234) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen 1970.
Fischer, W.: Die verselbständigte und partizipatorische Staatsschule des Deutschen Bildungsrates; in: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1974, S. 171 ff.

235) Richter, I.: Grundgesetz und Schulreform; Weinheim, Basel 1974, S. 146.

236) Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 216.

237) Löhning, B.: a.a.O., S. 84 ff.

238) Schmidt, W.: Organisierte Einwirkung auf die Verwaltung - Zur Lage der zweiten Gewalt -; in: Veröffentlichungen

der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 33, 1976, S. 183.

239) Böckenförde, E.-W. - Grawert, R.: a.a.O., S. 1 ff.
Erichsen, H.-U.: a.a.O., Anm. 217, S. 93.

240) Achterberg, N.: Probleme der Funktionenlehre; München 1970, S. 52 ff.
Stüer, B.: Zum autonomen (kontrollfreien) Gestaltungsraum von Gesetzgeber und Verwaltung; in Deutsches Verwaltungsblatt 1974, S. 314.

241) BVerfG E Bd. 9, 137 ff (Eingriff "in den Rechtskreis des Einzelnen").
Selmer, P.: Der Vorbehalt des Gesetzes; in: Juristische Schulung 1968, S. 489 ff.
Wolff, H.J. - Bachof, O.: a.a.O., Anm. 84, § 30 III.
Hesse, K.: a.a.O., S. 81 f, 207.

242) Art. 17 Abs. 2 LV Baden Württemberg, Art. 130 LV Bayern, Art. 28 LV Bremen, Art. 56 Abs. 1 S. 3 LV Hessen, Art. 8 Abs. 3 S. 2 und 3 LV Nordrhein-Westfalen, Art. 27 Abs. 1 S. 2 LV Rheinland-Pfalz, Art. 27 Abs. 2 LV Saarland.
Die landesrechtlichen Besonderheiten betreffen neben der Betonung der "fachmännischen" Schulaufsicht eine zum Teil noch stärkere Akzentuierung der Rolle des Staates im Schulwesen, andererseits die Möglichkeit, die Gemeinden an der Schulaufsicht zu beteiligen. Eine Sonderregelung besteht ferner nach Art. 17 Abs. 3 LV Baden-Württemberg, wonach öffentliche Prüfungen stets vor staatlichen Stellen abgelegt werden müssen.

243) BVerfG E Bd. 26, S. 228 ff; Bd. 34, S. 165 ff; BVerwG E Bd. 18, S. 38 ff.
Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 216, II, 6.
Maunz, Th,-Dürig, G.-Herzog, R.: a.a.O., Art. 7, Rdnr. 14ff.
Wolff, H.-J.-Bachpf, O.: a.a.O. II, § 101. VI a.

244) Deutscher Bildungsrat: Bericht der Bildungskommission; Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs; Bonn

1974, S. 30 (stellt fest, daß "Staat" i.S. des Art. 7 Abs.1 GG die parlamentarische Schulaufsicht einschließt).

245) BVerfG E Bd. 33, S. 303 ff; Bd. 34, S. 165 ff; Bay. VerfGH, in: Die öffentliche Verwaltung 1974, S. 672 ff; BVerwG E Bd. 47, S. 194 ff und S. 201 ff.

246) s.o. 4.2.3.1.

247) Hess.StGH, in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 202.
Rupp, H.H.: Ministerialerlasse: Ausdruck originärer Rechtsetzung der Exekutive?; in: Neue juristische Wochenschrift 1970, S. 412 ff.
Gross, W.: Zur originären Rechtsetzung der Exekutive; in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 186 ff.

248) Walter, F.: Gewohnheitsrechtliche Ermächtigung für allgemeine Anordnungen der Unterrichtsverwaltung; in: Bayerische Verwaltungsblätter 1958, S. 268.
Mörtel, G.: Gewohnheitsrechtliche Ermächtigung für allgemeine Anordnungen der Unterrichtsverwaltung?; in: Bayerische Verwaltungsblätter 1968, S. 263.
Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 74, S. 179 ff.

249) Sellschopp, H.: Das Schulverhältnis und der Gesetzesvorbehalt; in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 413 ff.
Dietze, L.: Verfassungsfragen lernzielorientierter Curricula; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1975, S. 389 ff.
Erichsen, H.-U.: Höchstrichterliche Rechtsprechung zum Verwaltungsrecht; in: Verwaltungsarchiv 1976, S. 93 ff.

250) BVerfG E Bd. 33, S. 1 ff (Strafvollzugsgesetz); Bd. 33, S. 303 ff (Normierung der Vergabe von Studienplätzen); BVerwG E Bd. 41, S. 266 ff (Ärztliche Notfalldienstregel).

251) Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 74, S. 150.
Wolff, H.J.- Bachof, O.: a.a.O., Anm. 84 II, § 101 VII d.

252) Flitner, A.: Zensuren und Zeugnisse; in: Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik 1970, S. 72 ff.
Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung; Weinheim, Basel 1977.

Dumke, D.: Schülerleistung und Zensur; Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin 1973.
Dietze, L.: Berechtigungswesen und Rechtsstaatsprinzip; in: Juristenzeitung 1976, S. 114 ff.

253) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan 1973.
Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission; zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung; Bonn 1974.

254) s.o. 4.2.3

255) Dietze, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule, Verfassungsrechtliche Grundfragen und vorläufiges Ergebnis der Mitbestimmungsdiskussion im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. Zugleich ein Beitrag zum Verhältnis von politischer Herrschaft und der Macht des Sachverstandes; Braunschweig 1976, S. 203 ff.
Nordrhein-Westfälisches Schulmitwirkungsgesetz (SchMG NRW) v. 13.12.1977; GVBL NRW 1977, S. 448.

256) s.o. 4.2.3.

257) Niedersächsisches SchG v. 18.8.1979, GVBl 1979, S. 255 §§ 18, 82 ff und VO zur Schulentwicklungsplanung gemäß § 18 SchG, GVBl 1975, S. 103.
Rheinland-Pfälzisches SchulG v. 6.11.1974, GVBl 1974, S. 487, §§ 58, 75 ff, 85, 91 ff.
Saarländisches SchOG §§ 24 ff, 51 und SchMG § 54, ABl 1974, 373

258) Dietze, L.: a.a.O. Anm. 255, S. 205 ff.

259) Rolff, H.-G.-Nyssen, E.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Gesellschaft und Erziehung Teil VII; Heidelberg 1972.
Müller, W.: Soziale Mobilität, Strukturen und Prozesse der Statuszuweisung; Diss. Konstanz 1973.

260) Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht - Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik; Hamburg 1965.

261) Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung; Stuttgart 1969.
Ders.: Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung; in: Ballauf, T. - Hettwer, H. (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule; Darmstadt 1967, S. 18-36.

262) Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen 1970, S. 30.

263) Ders.: a.a.O., S. 45 ff.

264) Spitz, R.A.: Hospitalismus I und II; in: Bittner, G.-Schmid-Cords, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit; München 1968, S. 77 ff, S. 99 ff.

265) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 77.

266) Spitz, R.A.: a.a.O.

267) Bronfenbrenner, U.: Erziehungssysteme - Kinder in den USA und der Sowjetunion; München 1973, S. 145.

268) Spitz, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind; Stuttgart 1972, S. 30.

269) Troschke, J.v.: Konfrontation des Kleinkindes mit Krankheit, Unfall und Todesfällen; in Dollase (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik Bd. 1, Düsseldorf 1978, S. 451.

270) Neben den in der Neuzeit durchgeführten Beobachtungen, die geeignet sind, diesen Tatbestand zu verifizieren:
Baltin, A.: Liebe zur Mutter und Mutterliebe; in: Psyche 1962/63, S. 481 ff.
Klein, M.: Über das Seelenleben des Kleinkindes; in: Psyche 1960/61, S. 284 ff.
Bowlby, J.: Über das Wesen der Mutter - Kind - Bindung; in: Psyche 1959/60, S. 415 ff
gibt Adalbert Stifter in vorpsychologischer Zeit ein eindrucksvolles Beispiel frühkindlicher Erinnerung in seiner Selbstbiographie:
"Weit zurück in dem leeren Nichts ist etwas wie Wonne und Entzücken, das gewaltig fassend, fast vernichtend in mein

Leben eindrang und dem nichts mehr in meinem künftigen Leben glich. Die Merkmale, die festgehalten worden sind: es war Glanz, es war Gewühl, es war unten. Dies muß sehr früh gewesen sein, denn mir ist, als liege eine hohe weite Finsternis des Nichts um das Ding herum. Dann war etwas anderes, das sanft und lindernd durch mein Inneres ging. Das Merkmal ist: es waren Klänge. Dann schwamm ich in etwas Fächelndem, ich schwamm hin und wieder, es wurde weicher in mir, dann wurde ich wie trunken, dann war nichts mehr.... Die folgenden Spitzen werden immer bestimmter, Klingen von Glocken, ein breiter Schein, eine rote Dämmerung, Ganz klar war etwas, das sich immer wiederholte. Eine Stimme, die zu mir sprach, Augen, die mich anschauten, und Arme, die alles milderten. Ich schrie nach diesen Dingen. Dann war Jammervolles, Unleidliches, dann Süßes, Stillendes. Ich erinnere mich an Strebungen, die nicht erreichten, und an das Aufhören von Entsetzlichem und Zugrunderichtendem. Ich erinnere mich, daß ich das 'Mam' nannte. Diese Arme fühlte ich mich einmal tragen. Es waren dunkle Flecken in mir. Die Erinnerung sagte mir später, daß es Wälder gewesen sind, die außerhalb mir waren. Dann war eine Empfindung, wie die erste meines Lebens, Glanz und Gewühl, dann war nichts mehr. Nach dieser Empfindung ist wieder eine große Lücke. Zustände, die gewesen sind, mußten vergessen worden sein. Hierauf erhob sich die Außenwelt vor mir, da bisher nur Empfindungen wahrgenommen worden waren. Selbst Mam, Augen, Stimme, Arme waren nur Empfindungen in mir gewesen, sogar auch Wälder, wie ich eben gesagt habe... Mam, was ich jetzt Mutter nannte, stand nun als Gestalt vor mir auf und ich unterschied ihre Bewegungen..."

271) Eggers, Ph.- Steinbacher, F.: a.a.O., S. 77 f.

272) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan; Bonn 1974, II A.1, S. 10.

273) Röhrs, H.: Kindergarten, Vorschule, Elternhaus in Kooperation; München, Basel 1976, S. 56.

274) Röhrs, H.: a.a.O.

275) Roth, H.: Pädagogische Anthropologie Bd II, Hannover 1971, S. 104 f.

276) Bernstein, B.: Soziologie der Sprache und soziales Lernen; in: Röhrs, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie; Frankfurt/M 1971, S. 277.

Deutsch, M.: Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. Gesellschaftliche und psychologische Aspekte; in: betrifft: Erziehung 1970, S. 20.

277) Bernstein, B.: a.a.O., S. 286.

278) Ders.: Studien zur sprachlichen Sozialisation; Düsseldorf 1972, S. 240.

279) Ders.: a.a.O.

280) Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft; Frankfurt 1972
Labov, W.: The Study of Language in its Social Context, in: Studium generale 1970, S. 30.

281) Eggers, Ph.-Steinbacher, F.: a.a.O., S. 80.

282) Winkeler; R.: Schulreformen und Schulorganisation; Ravensburg 1973, S. 41.

283) Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit im allgemein-bildenden Schulwesen; in Széll (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, München 1972, S. 170 f.

284) Winkeler, R.: a.a.O., S. 43.

285) Nunner-Winkler, G.: a.a.O., S. 171 f.

286) Winkeler, R.: a.a.O.

287) Bergmann, A.: Volksschule in der Bundesrepublik Deutschland in: Lexikon der Pädagogik, Bd. IV; Freiburg 1962, Spalte 857.

288) Deermann, B.: Mittelschule
in: Lexikon der Pädagogik, B. III, Freiburg 1962, Spalte 508 ff.

289) Klein, A.: Pädagogik des höheren Schulwesens
in: Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg 1962, Spalte 762.

290) Winkeler, K.: a.a.O., S. 9.

291) Frister, E.: Schicksal Hauptschule, Frankfurt/M. 1976, S.10.

292) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen 1970, S. 38.

293) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan (Kurzfassung); Bonn 1974, S. 16.

294) Dies.: a.a.O.

295) Ziegenspeck, J.: Zum Planungs- und Entwicklungsstand der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland; Frankfurt/M. 1976.

296) Boventer, H.: Gebt und die totale Schule, Pädagogik als Allmachtstraum 1975.

297) Wolff, H.J.-Bachof, O.: a.a.O., Anm. 84 II, S. 435.

298) Ständige Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II v. 7.7.72, GMBl. 1972, S. 599.

299) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: a.a.O., S. 20.

300) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan 1970, S. 162.

301) KMK: a.a.O., S. 599
KMK: Vereinbarung über die Abiturprüfung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II v. 7.11.1974, GMBl. 1975, S. 49.

302) §§ 21 ff, 35ff SchulG Niedersachsen, GVBl 1975, 255; § 44 AschO Bayern und Entschließung des bayerischen Kultusministers zum Vollzug von § 88 AschO vom 28.4.1975 A 1 - 8/133 465; § 18 SchG Rheinland-Pfalz.

303) Beck, E.: Die Geltung der Lehrfreiheit des Art. 5 Abs. II GG für die Lehrer an Schulen. Ein Beitrag zur Interpretation des Art. 5 Abs. III GG und Art. 7 Abs. I GG; Diss. Bonn 1975. Dietze, L.: a.a.O. Anm. 255, S. 151.

304) Stein, G.: Das Schulbuch als "Politicum"; in: ibw-Journal 1976, 49 ff, 67 ff.

305) Perschel, W.: Die Lehrfreiheit des Lehrers; in: Die öffentliche Verwaltung, 1970, S. 34 ff.

306) Kollatz, U.: Freiheit des Lehrers vom Grundgesetz?; in: Die öffentliche Verwaltung 1970, S. 594.

307) Deutscher Bildungsrat: Empfehlung der Bildungskommission vom 23. Mai 1973, S. A. 15.

308) Stein, E.: Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule; Neuwied, Berlin 1967.

309) Ders.: a.a.O., S. 28 ff.

310) Gernhuber, J.: Elterliche Gewalt heute; in: Zeitschrift für das gesamte Familienrecht 1962, S. 89 ff.

311) § 25 SchG Niedersachsen a.a.O. Anm. 302.

312) Art. 12 Abs. 1 LV Baden Württemberg ("Freiheitlich demokratische Gesinnung"), Art. 131 Abs. 3 LV Bayern ("Im Geiste der Demokratie"), Art. 26 LV Bremen ("Gemeinschaftsgesinnung"), Art. 56 Abs. 3 bis 5 LV Hessen, Art.) LV Nordrhein-Westfalen ("Im Geist der Demokratie und der Freiheit"), Art. 33 LV Rheinland-Pfalz ("Freie, demokratische Gesinnung"), Art. 30 LV Saarland ("Freiheitliche demokratische Gesinnung).

313) Wolff, H.J.-Bachof, O.: a.a.O. Anm. 84, II § 101 VII f) 4

314) Art. 17 Abs. 1 LV Baden-Württemberg ("Geist der Duldsamkeit"), Art. 33 LV Bremen ("Grundsatz der Duldsamkeit"), Art. 56 Abs. 3, 4 LV Hessen ("Achtung und Duldsamkeit"), Art. 7 Abs. 2 LV Nordrhein-Westfalen ("Duldsamkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen"), Art. 33 LV Rheinland-Pfalz ("Achtung und Duldsamkeit").
Dietze, L.: Die Reform der Lerninhalte als Verfassungsproblem; Frankfurt/M. 1976, S. 130 ff.

315) Dietze, L.: Demokratieprinzip und Mitbestimmung in der Schulreform, Mainz 1972
Ders.: Mitbestimmung als Strukturprinzip der demokratischen Schulreform; Mainz 1974

Kell, A.: Schulverfassung: Thesen, Konzeptionen, Entwürfe; München 1973.
Richter, I.: a.a.O., Anm. 208, S. 232 ff, 266 ff.
Ders.: a.a.O. Anm. 235, S. 95 ff.
Nevermann, K.: Reform der Schulverfassung - Zwischenbilanz der Tendenzen in Diskussion und Kodifikation; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1975, S. 201 ff.

316) Niedersachsen und Schleswig-Holstein haben auf die Schaffung eines besonderen Gremiums verzichtet und sich damit begnügt, die Gesamtkonferenz der Lehrer - die in Schleswig-Holstein die Bezeichnung Schulkonferenz führt - ständig oder von Fall zu Fall durch Schüler- und Elternvertreter zu verstärken. In Hessen hat die seit 1958 bestehende Sonderorganisation der Elternvertretung mit Mitbestimmungsrechten die Einrichtung der Schulkonferenz bisher verhindert. In Nordrhein-Westfalen wurde die Schulkonferenz neben den bereits bestehenden Gremien der Schul- und Klassenpflegschaft durch das Schulmitwirkungsgesetz vom 13.12.1977 mit im wesentlichen beratender Funktion eingerichtet (§§ 3,4 und 5 SchMG).

317) So aber Hamburg, § 53 Abs. 2 Nr. 1-3 des Schulverwaltungsgesetzes und Schleswig-Holstein bei Schülervertretungen, die ihr Amt gröblich mißbrauchen (§ 34 Abs. 2 der Landes VO über Schulvertretungen).

318) Huber, E.R.: Nationalstaat und Verfassungsstaat; Studium zur Geschichte der modernen Staatsidee, Stuttgart 1965, S. 249 ff.

319) Löhning, B.: a.a.O., Anm. 74.
Hennecke, F.: a.a.O. Anm. 74.
Hofmeister, M.: Lücken des Rechtsstaats im Recht der Schule; in: Bayerische Verwaltungsblätter 1975 324 ff.
Bosse, W.: Entwicklungstendenzen im Schulrecht; in Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, 1976, S. 7 ff.

320) Hering, E.: Die Rechtsprechung des BVerwR zum Schulrecht; in: Die öffentliche Verwaltung 1968, S. 94 ff.
Holland, R.: Verwaltungsrechtsschutz im Schulverhältnis; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1968, S. 245 ff.
Sturm, G.: Die Schule im Rechtsstaat; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1974, S. 1 ff.

321) BVerfG: Juristenzeitung 1976, S. 363.

322) Wolff, H.J.-Bachof, O.: a.a.O., Anm. 84 I, S. 213.

323) Maunz, Th.-Dürig, G.-Herzog, R.: a.a.O., Art. 7, Rdnr. 26.
Löhning, B.: a.a.O., Anm. 74, S. 151.
Hennecke, F.: a.a.O. Anm. 74, S. 117.
Franke, M.: Grundrechte des Schülers und Schulverhältnis, Neuwied 1974, S. 30.
Erichsen, H.U.: a.a.O., Anm. 90.

324) BVerfG, in: Juristenzeitung 1976, S. 363, 364.

325) BverfG E Bd. 40, S. 7, 10.

326) Oppermann, Th.: a.a.O., Anm. 216, S. 517, 521.

327) Deutscher Bildungsrat: Empfehlung der Bildungskommission vom 23.5.73, S. A 15.

328) Kollatz, U.: a.a.O.

329) Becker, H.: a.a.O. Anm. 95 S. 148.

330) Ders.: Planer, Lehrer und Behörden; in:Die Zeit 3/1976.

331) Bad.-Württ. GBl 1972, S. 126,
Knoke, Th.: Kultusministerkonferenz und Ministerpräsidentenkonferenz, Formen und Grenzen von Beziehungen der Länder untereinander; Hamburg 1966.

332) Bund-Länderabkommen über den Deutschen Bildungsrat v. 15.7.65, Bulletin 1965m S. 982 (Verlängerungsabkommen v. 12.2.1970).
Becker, H.: Der Bildungsrat; in: Neue Sammlung; 1970, S. 1ff.

333) Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg i.Br. 1964.
Dahrendorf, R.: a.a.O., Anm. 260.

334) Hesse, K.: Der unitarische Bundesstaat; Karlsruhe 1962.

335) Heckel, H.: Nutzen und Nachteile des Kulturföderalismus; in: Recht der Jugend 1967, S. 253 ff.

336) BVerwG, Urteil vom 15.11.1974, BVerwGE Bd. 47,S. 201.

337) Stein, E.: a.a.O., Anm. 308.

338) Preuß, U.K.: Lehrplan und Toleranzgebot; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1976, S. 267 ff.

339) Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Forschung bei Findung, Begründung und Auswahl von Lernzielen; in: Roth,H.-Friedrich, D.: Bildungsforschung, Probleme - Perspektiven - Prioritäten; Stuttgart 1975, S. 55 ff.
Flechsig, K.-H.-Haller, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung; Stuttgart 1973.

340) Kob, J.P.: Erziehung im Elternhaus und Schule; Stuttgart 1963, S. 146 ff.

341) Jaffa, Lester, D.: Delinquency proneness and Family Anomie; in Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science 1963, S. 146 ff.

342) Thalmann, H.Ch.: Verhaltensstörungen im Grundschulalter; Stuttgart 1971.

343) Deutscher Bildungsrat: a.a.O., Anm. 300, S. 29 ff.

344) Ders.: a.a.O., Anm. 334, S. A 63.

345) Ders.: a.a.O., Anm. 334, S. A 63.

346) Schaller, K.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft; Darmstadt 1974, S. 121.

347) Deutscher Bildungsrat: a.a.O., S. A 49, wo die Bildungskommission von den Schwierigkeiten der Erfolgskontrolle spricht.

348) Deutscher Bildungsrat: a.a.O., S. 17 und A 21.

349) Lemberg, E.- Roeder, R.K.: Familie-Schule-Sozialisation; in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1977, S. 215.

350) Friebel, H.: Lernkapazität des Individuums - Lernmilieu der Gesellschaft. Konzepte und Theorien zur psychischen und sozialen Determination des Lernens; Opladen 1977, S.161.

351) Ders.: a.a.O.

352) Tartler, R.: Das Alter in der modernen Gesellschaft; Stuttgart 1961, S. 47.

353) Ders.: a.a.O., S. 62 f.

354) Lehr, U.-Thomae, H.: Die Stellung des älteren Menschen in der Familie; in Wurzbach, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor; Stuttgart 1977, S. 205.

355) Kastenbaum, R.-Cameron, P.: Cognitive and Emotional Dependency in Later Life; in Kalish, R.A. (Hrsg.): The Dependencies of Old People; Michigan 1969, S. 39.

356) Lehr, U.-Thomae, H.: a.a.O., S. 205.

357) Dies.: a.a.O., S. 202 ff.

358) Elmore, J.L.: Adaption to aging; in: Gerontologist 1970, S. 50 ff.

359) Lehr, U.-Thomae, H.: a.a.O., S. 187.

360) Dies.: a.a.O.,

361) Kentler, H.: Die Wohngruppe. Eine neue Form des Zusammenlebens?; in Ruthe, R. (Hrsg.): Ist die Ehe überholt?; München 1970, S. 118.

362) Claessens, D.-Menne, F.W.: Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen; in: Lüschen, G.-Lupri, E. (Hrsg.): Soziologie der Familie; Opladen 1970, S. 193.

363) Dies.: a.a.O., S. 122.

364) Richter, H.-E.: Patient Familie; Reinbek bei Hamburg 1970, S. 32.

365) Eibel-Eibesfeld, I.: Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen; München 1970, S. 265 f.

366) Kommune 2: Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums; Berlin 1969, S. 9.

367) Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt/M. 1969, S. 33 ff.

368) Kommune 2: a.a.O., S. 70.

369) Püttner, G.: Toleranz und Lehrpläne für Schulen; in: Die öffentliche Verwaltung 1974, S. 656.

370) Schmidt, W.: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 33, 1976, S. 183 ff.

371) Gierke, O.v.: Das deutsche Genossenschaftsrecht; Berlin 1969, S. 187 ff.

372) Totomianz, V.: Die genossenschaftliche Organisation der Schulkinder; in: Neue Erziehung 1927, S. 591 ff.
Riedel, K.: Vom Schulrecht zum Recht der Schule; Leipzig 1924, S. 90.

373) Mort, P.R.-Reusser, W.C.: Public School Finance; New York, London 1941, S. 111.

374) Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen v. 13.12.1977, GVBl Nordr.-Westf. 1977, S. 448.

375) Okon, M.: Die Logik des kollektiven Handelns; Tübingen 1968, S. 109 ff.
Narr, W.-D.-Nasehold, F.: Theorie der Demokratie.- Einführung in die moderne politische Theorie, Bd. III; Stuttgart 1971, S. 204 ff.

376) Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. (Studienreihe des soziologischen Forschungsinstituts Göttingen Sofi 7); Frankfurt/M. 1970, S. 251 f.

377) Wurzbacher, G.-Cyprian, G.: Großfamilie - Kleinfamilie - Kommune: ihre Integrations- und Individuationswirkung; in: Ackerknecht, D. u.a.: Kommune und Großfamilie - Dokumente-Programme-Probleme; Bern, Tübingen 1972, S. 31.

378) Siewerth, G.: Metaphysik der Kindheit; Einsiedeln 1957. Langeveld, M.J.: Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 1973.

379) Siewerth, G.: a.a.O., S. 63.

380) Ballauf, T.: Systematische Pädagogik; Heidelberg 1962, S.82.

381) Mollenhauer, K.u.a.: Die Familienerziehung; München 1975, S. 86.

9. Bibliographie

Abel, W.: Der Pauperismus in Deutschland am Vorabend der Industriellen Revolution; Dortmund 1966.

Abelein, M.: Recht auf Bildung; in: Die öffentliche Verwaltung 1967, S. 375.

Abendroth, W.: Das Grundgesetz; Pfullingen 1966.

Achterberg, N.: Probleme der Funktionenlehre; München 1970.

Ackerknecht, D. u.a.: Kommune und Großfamilie. = Dokumente-Programme-Probleme =; Bern, Tübingen 1972.

Adler, N.: The antinomian personality; in: Psychiatry 31, 1968, S. 325 - 338.

Anschütz, G.: Die gegenwärtigen Theorien über den Begriff der gesetzgebenden Gewalt und den Umfang des Königlichen Verordnungsrechts nach preußischem Staatsrecht: Berlin 1901.

Anschütz, G.: Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.8.1919 - Kommentar -; 14. Auflage 1933, Nachdruck Berlin 1960.

Anschütz, G. - Thoma, R. (Hrsg.): Handbuch des Deutschen Staatsrechts, Bd. II; Tübingen 1932.

Adriès, Ph.: Geschichte der Kindheit. München 1976.

Badura, P.: Das Prinzip der sozialen Grundrechte im Recht der Bundesrepublik Deutschland: in: Staat 1975, S. 17 ff.

Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik (Studienreihe des Soziologischen Forschungsinstitutes Göttingen, Sofi 7), Frankfurt/M. 1970.

Bales, R.F.-Slater, P.E.: Role differentiation in small decision - making groups; in Parsons, T.-Bales, R.F. (Hrsg.): Family socialization and group process: New York 1955.

Ballauff, T.: Systematische Pädagogik; Heidelberg 1962.

Baltin, A.: Liebe zur Mutter und Mutterliebe; in: Psyche 1962/1963, S. 481 ff.

Bäumer, G.: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie; in: Nohl, H.-Pallas, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd.V; Langensalza 1929.

Baumgärtel, F. (Hrsg.): Familiensozialisation, Probleme - Daten - Aufgaben; Braunschweig 1979.

Beck, E.: Die Geltung der Lehrfreiheit des Art. 5 Abs. II GG für die Lehrer an den Schulen; Diss. Bonn 1975.

Becker, H.: Quantität und Qualität, Grundfragen der Bildungspolitik; Freiburg 1968.

Becker, H.: Der Bildungsrat; in: Neue Sammlung 1970, S. 1 ff.

Becker,H.: Die Reform geht weiter; in: Die Zeit v. 20.02.1976, S. 6.

Becker,H.: Planer, Lehrer und Behörden; in: Die Zeit 3/1976.

Becker, Horst: Die Familie; Leipzig 1935.

Becker, W.: Neue Dimensionen des Elternrechts; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1973. S. 210 ff.

Bergmann, A.: Volksschule in der Bundesrepublik Deutschland; in: Lexikon der Pädagogik, Bd.IV; Freiburg/Brsg. 1962, Spalte 857.

Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969.

Bernstein, B.: Soziologie der Sprache und soziales Lernen; in: Röhrs, H.: Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie; Frankfurt/M. 1971.

Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation; Düsseldorf 1972.

Bettelheim, B.: The Children of the Dream; London 1969.

Biermanns, G.: Familie und Kind in der Gesellschaft unserer Zeit: München, Basel 1975.

Bleidick, U.: Sonderpädagogik - Sonderschulwesen; in: Wulf, Ch. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung: München 1974.

Blücher, V. Graf: Freizeit; in: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969.

Blumer, H.: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus; in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), Bd. 1; Reinbeck bei Hamburg 1973.

Bochnik, H.J.: Freiheit und Sucht - persönliche und gesellschaftliche Freiheit als Suchtbedingung; Hamburg 1976.

Böckenförde, E.-W.: Gesetz und gesetzgebende Gewalt; Von den Anfängen der deutschen Staatsrechtslehre bis zur Höhe des staatsrechtlichen Positivismus; Berlin 1958.

Böckenförde, E.-W.: Gravert, R.: Sonderverordnung zur Regelung besonderer Gewaltverhältnisse; in: Archiv des öffentlichen Rechts 1970, S. 1 ff.

Böckenförde, E.-W.: Grundrechtstheorie und Grundrechtsinterpretation; in: Neue juristische Wöchenschrift 1974, S. 1529 ff.

Bosse, W.: Entwicklungstendenzen im Schulrecht; in: Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium, 1976, S. 7 ff.

Boventer, H.: Gebt uns die totale Schule, Pädagogik als Allmachtstraum 1975.

Bowlby, J.: Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung: in: Psyche 1959/60, S. 415 ff.

Brandt, G.-Haas, L.-Mayer, E.-Schumm, W.: Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger; Frankfurt/M 1973.

Brepohl, W.: Industrievolk im Wandel von der agraren zur industriellen Daseinsform; Tübingen 1957.

Bronfenbrenner, U.: Erziehungssysteme - Kinder in den USA und der Sowjetunion; München 1973.

Bühler, Ch.: Psychologie im Leben unserer Zeit; München, Zürich 1972.

Bull, H.P.: Die Staatsaufgaben nach dem Grundgesetz; Frankfurt/M 1973.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan v. 15. Juni 1973 (Kurzfasssung); Bonn 1974.

Bundesverfassungsgericht: Amtliche Sammlung der Entscheidungen; Abk. BVerfG E: Bd., S.

Bundesverwaltungsgericht: Amtliche Sammlung der Entscheidungen Abk. BVerwG E: Bd., S.

Campenhausen, A. v.: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft; Göttingen 1967.

Claessens, D.: Familie und Wertsystem: Berlin 1962.

Claessens, D.: Rolle und Macht; München 1970.

Claessens, D.- Menne F.W.: Zur Dynamik der Bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen; in: Lüschen, G.-Lupri, E. (Hrsg.): Soziologie der Familie; Opladen 1970.

Cloer, E. (Hrsg.): Familienerziehung: Bad Heilbrunn/ OBB. 1979.

Clevinghaus, B.: Recht auf Erweiterung von öffentlichen Bildungseinrichtungen als Konsequenz des Numerus Clausus; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1975, S. 172 ff.

Clevinghaus, B.: Das Recht auf Zugang zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen als Konkretisierung eines grundgesetzlichen Bildungsrechts; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1974, S. 321.

Conze, W.: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas; Stuttgart 1976.

Cooper, D.: Der Tod der Familie; Reinbach 1972.

Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht - Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik: Hamburg 1965.

Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus; Köln, Opladen 1969.

Darwin, Ch.: Die Abstammung des Menschen; Bd.I, Stuttgart 1871.

Deane, D.D.: A study of personality adjustment among adolescent children with working and nonworking mothers; in: J. Educat. Research Bd. 64, 1971, S. 328 - 330.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission - Strukturplan für das Bildungswesen; Bonn 1970.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission - zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Bonn 1973.

Deutscher Bildungsrat: Bericht der Bildungskommission - Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs; Bonn 1974.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung; Bonn 1974.

Deutsch, M.: Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. Gesellschaftliche und psychologische Aspekte; in: betrifft: Erziehung 1970, S. 20.

Dienelt, K.: Pädagogische Anthropologie; München, Basel 1970.

Dietze, L.: Mitbestimmung als Strukturprinzip der demokratischen Schulreform; Baden-Baden 1974.

Dietze, L.: Elternbeiratsreform als Problem der Schulrechtsreform und der Erwachsenenbildung; in Recht der Jugend und des Bildungswesens 1975, S. 36 ff.

Dietze, L.: Verfassungsfragen lernzielorientierter Curricula; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1975, S. 389 ff.

Dietze, L.: Von der Schulanstalt zur Lehrerschule, Verfassungsrechtliche Grundfragen und vorläufiges Ergebnis der Mitbestimmungsdiskussion im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. Zugleich ein Beitrag zum Verhältnis von politischer Herrschaft und der Macht des Sachverstandes; Braunschweig 1976.

Dietze, L.: Berechtigungswesen und Rechtsstaatsprinzip: in: Juristenzeitung 1976, S. 114 ff.

Dietze, L.: Die Reform der Lerninhalte als Verfassungsproblem; Franfurt/M. 1976.

Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte; Ratingen 1974.

Dollase, R. (Hrsg): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik; Düsseldorf 1978.

Dumke, D.: Schülerleistung und Zensur; Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin 1973.

Durkheim, E.: Le Suicide, Paris 1897.

Eckert, R.: Kultur, Zivilisation und Gesellschaft - Die Geschichtstheorie Alfred Webers, eine Studie zur Geschichte der deutschen Soziologie; Basel, Tübingen 1970.

Eggers, Ph.: Der naturentlassene Gesetzesbegriff; in: Studium Generale; 1966, Heft 11.

Eggers, Ph.: Gesellschaftliche Konzeptionen der Gegenwart - Sozialdemokratie, Marxismus, Katholische Soziallehre, Neoliberalismus -; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969.

Eggers, PH.: Erziehung und Gesellschaft heute; Stuttgart 1970.

Eggers, Ph.: Die Entwicklung der Jugenwohlfahrtsgesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Ordnungsprinzipien Subsidiarität und Solidarität - Ein Beitrag zur Entwicklung des Rechtsstaates zum Sozialstaat; Bad Honnef 1979.

Eggers, Ph. - Steinbacher, F. (Hrsg.):
Sexualpädagogik; Bad Heilbrunn 1976.

Eggers, Ph. - Steinbacher, F.: Soziologie der
Erwachsenenbildung: Stuttgart 1977.

Eggers, Ph. - Steinbacher, F.: Pädagogische
Soziologie; Bad Heilbrunn 1979.

Ehlers, D.: Entkonfessionalisierung des Religions-
unterrichts - Eine Untersuchung über die
inhaltlichen Gestaltungsforderungen der
Verfassung -; Neuwied 1975.

Ders.: Deutsches Verwaltungsblatt 1976, S. 615.

Erbel, G.: Die Auflösung kommunaler Schulen als ver-
waltungs- und verfassungsrechtliches Problem;
in: Deutsches Verwaltungsblatt 1972 S. 173 ff.

Eibel-Eibelsfeld, I.: Liebe und Haß. Zur Naturge-
schichte elementarer Verhaltensweisen; München
1970.

Eisermann, G. (Hrsg.): Soziologisches Lesebuch;
Stuttgart 1969.

Emge, R.M.: Die Lösung von der Gruppe und ihr Verhält-
nis zu Außenstehenden; in: Kölner Zeitschrift
für Soziologie 1953/54.

Emge, R.M.: Der Einzelne und die organisierte Gruppe; Wiesbaden 1956.

Emge, R.M.: Fremde Gruppen als Bezugsgruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie, 1967, Heft 2.

Emge, R.M.: Immer noch Dogmengeschichte der Soziologie ?; in Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, Bd. 63/2, 1977.

Emge, R.M.: Zum Sozialprestige der Lebensalter, Mainz 1978.

Emge, R.M.-Smolinski, D.: Soziologie des Familienhaushals; Paderborn 1973

Elmore, J.L.: Adaption to aging; in: Gerontologist 1970, S. 50 ff.

EMNID: Junge Menschen 1964; Bielefeld 1966.

Erichsen, H.U.: Besonderes Gewaltverhältnis und Sonderverordnung; in: Festschrift für Hans Wolff; München 1973.

Erichsen, H.U.: Geltung und Reichweite von Gesetzes- und Parlamentsvorbehalt - Zur Regelungskompetenz im Schulverhältnis - Das Recht auf Bildung; Verwaltungsarchiv Bd. 67, 1976, S. 93.

Erichsen, H.U.: Höchstrichterliche Rechtsprechung zum Verwaltungsrecht; in: Verwaltungsarchiv 1976, S. 103 ff.

Evers, U.H.: Gesamtschule; in C.H. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung; München 1974.

Evers, U.H.: Verwaltung und Schule; in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer Bd. 23, 1976, S. 147 ff.

Fabrizius, F.-Klein, F.: Das Recht auf Bildung und seine Verwirklichung im Ballungsraum: Stuttgart 1969, S. 15 f.

Faulstich, P.: Interessenkonflikt um die Berufsbildung - Das Verhältnis von gesellschaftlichen Interessenstrukturen und staatlicher Bildungspolitik; Weinheim, Basel 1977.

Feil, J.: Wohngruppe, Kommune, Großfamilie; Reinbek bei Hamburg 1972.

Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung - Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung: Weinheim,Berlin,Basel 1969.

Fichter, J.H.: Grundbegriffe der Soziologie; Wien 1969.

Fischer, W. (Hrsg.): Wirtschafts- und sozialgeschichtliche Probleme der frühen Industrialisierung; Berlin 1968.

Fischer, W.: Die verselbständigte und partizipatorische Staatsschule des Deutschen Bildungsrates; in: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1974, S. 17 ff.

Flandrin, J.L.: L'attitude àl'égard du petit enfant et les conduites sexuelles dans la civilisation occidentale: structures anciennes et évolution; in: Annales de démographie historique 1973, S. 143 ff.

Flechsig, K.-H. - Haller, H.-D.: Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung; Stuttgart 1973.

Fleiner, F.: Institutionen des Deutschen Verwaltungsrechts; Tübingen 1928.

Flessau, K.-J.: Schule der Diktatur; München 1977.

Flitner, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen; München 1967.

Flitner, A.: Zensuren und Zeugnisse; in: Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik 1970, S. 72 ff.

Ford, C.S.- Beach, D.H.: Formen der Sexualität; Reinbek bei Hamburg 1968.

Fraenkel, E.: Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich rechtsstaatlichen Demonkratie; in: Ders. (Hrsg.): Deutschland und die westlichen Demokratien; Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1973.

Franke, M.: Grundrechte des Schülers und Schulverhältnis; Neuwied 1974.

Freud, S.: Gesammelte Werke, Bd, 10; Frankfurt 1915.

Freud, S.: Gesammelte Werke, Bde. 15, 16; Frankfurt 1933.

Freudenberg, E.: Demokratie und Schule; in: Hamm-Brücher, H. (Hrsg.): Auftrag und Engagement der Mitte: München, Zürich 1974.

Frick, R.: in: Völkischer Beobachter v. 12.6.1934.

Friebel, H.: Lernkapazität des Individuums - Lernmilieu der Gesellschaft - Konzepte und Theorien zur psychischen und sozialen Determination des Lernens; Opladen 1977.

Frister, E.: Schicksal Hauptschule; Frankfurt 1976.

Fuß, E.W.: Verwaltung und Schule; in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 23; Berlin 1966, S. 199 ff.

Fürstenau, P.: Ich - Psychologie und Anpassungsprobleme; Bern 1964.

Gehlen, A.: Anthropologische Forschung: Hamburg 1961.

Gernhuber, J.: Elterliche Gewalt heute; in: Zeitschrift für das gesamte Familienrecht 1962, S. 89 ff.

Gierke, O. v.: Das deutsche Genossenschaftsrecht; Berlin 1868.

Goffmann, E.: Stigma; Frankfurt/M. 1975.

Goldschmidt, D.: Demokratie und Mitwirkung in der Schule und Hochschule; Braunschweig 1973.

Goode, W.J.: World Revolution and Family Patterns; New York 1963.

Goode, W.J.: Soziologie der Familie; München 1970.

Görlitz, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Rechtswissenschaft. 2 Bde; Reinbek bei Hamburg 1974.

Gross, W.: Zur originären Rechtsetzung der Exekutive; in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 186 ff.

Grossmann, W.: Vorschulerziehung; Köln 1974.

Götz, B.-Kaltschmid, J.: Erziehungswissenschaft und Soziologie; Darmstadt 1977.

Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform; Frankfurt/M 1969.

Haensch, D.: Regressive Familienpolitik; Reinbek bei Hamburg 1969.

Hamann, B.: Die Staatsaufsicht über private Schulen, insbesondere Ersatzschulen; in: Recht der Jugend 1955, S. 7 ff.

Hartfiel, G.-Kißler, L. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung; Freiburg 1977.

Hartmann, K.-Nyssen, F.-Waldever, H.: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert; Frankfurt 1974.

Heckel, H.: GG und Schule; in: Die öffentliche Verwaltung 1950, S.1 ff.

Heckel, H.: Die Entwicklung des deutschen Schulrechts seit 1945; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1951, S. 166 ff.

Heckel, H.: Nutzen und Nachteil der Kulturföderation; in: Recht der Jugend 1967, S. 253 ff.

Heckel, H.: Autonomie, Demokratie und Partizipation in der Schule - Versuch einer begrifflichen Klärung; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1971, S. 129 ff.

Heckel, H.: - Seipp, P.: Schulrechtskunde; Neuwied 1969.

Hennecke, F.: Staat und Unterricht - Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen -; Berlin 1972.

Hennis, W.: Demokratisierung - zur Problematik des Begriffs: Köln 1972.

Hering, E.: Die Rechtssprechung des BVerwG zum Schulrecht; in: Die öffentliche Verwaltung 1968, S. 245 ff.

Hesse, K.: Der unitarische Bundesstaat; Karlsruhe 1962.

Hesse, K.: Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik; Heidelberg 1975.

Heydorn, H.J.-Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung; München 1973.

Heymann, K.-D. - Stein, E.: Das Recht auf Bildung; in: Archiv des öffentlichen Rechts 1972. S. 182 ff.

Hitler, A.: Mein Kampf: München 1940.

Hoffmann, F.: Die Bildungspolitischen Vorstellungen von CDU und SPD; Erlangen, Nürnberg 1968.

Hofmeister, M.: Lücken des Rechtsstaates im Recht der Schule; in: Bayerische Verwaltungsblätter 1975, S. 324 ff.

Holland, R.: Verwaltungsrechtsschutz im Schulverhältnis; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1968, S. 245 ff.

Homans, G.C.: Elementarformen sozialen Verhaltens; Opladen 1968.

Hopkins, E.: Working Conditions in Viktorian Stourbridge; in: International Review of Social History, Bd. 19, 1974.

Horkheimer, M.: Autorität und Familie in der Gegenwart; in Horkheimer, M. (Hrsg.): Kritik der instrumentellen Vernunft; Frankfurt/M. 1967; Wiederabdruck (Claessens, D.-Milhoffer, P.) Frankfurt 1973.

Horowitz, A.: Die Familie im Kibbutz (hebr.): in: Niv Hakvuzah 1956, S. 252 ff.

Huber, E. R.: Nationalstaat und Verfassungsstaat; Stuttgart 1965.

Ingenkamp, K.: Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung; Weinheim, Basel 1971.

Jaffa, L. D.: Delinquency proneness and Family Anomie; in: Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science 1963, S. 146 ff.

Jellinek, G.: System der subiektiven öffentlichen Rechte; Tübingen 1905.

Jellinek, G.: Gesetz und Verordnung; Tübingen 1919.

Johnson, H.: Strukturell-funktionale Theorie der Familien- und Verwandschaftssysteme; in: Lüschen, G. - Luprie, E.: Soziologie der Familie; Opladen 1970.

Kaiser, J. H.: Die Repräsentation organisierter Interessen; Berlin 1956.

Keniston, K.: Postadolescence (youth) and historical change; in: Zubin, J. - Freedman, A. (Hrsg.): Psychopathology of adolescence; New York 1970.

Kastenbaum, R. - Cammeron, P.: Cognitive and Emotional Dependence in Later Life; in: Kalish, R.A. (Hrsg.): The Dependecies of Old People; Michigan 1969.

Kell, A.: Schulverfassung; Thesen, Konzeptionen, Entwürfe; München 1973.

Kentler, H.: Die Wohngruppe. Eine neue Form des Zusammenlebens?; in Ruthe, R. (Hrsg.): Ist die Ehe überholt?; München 1970.

Kersten, F.: Totenkopf und Treue; Hamburg 1952.

Keup, W.: Nachreifung als Therapieziel bei jugendlichen Drogenabhängigen; Kassel 1973.

Kippert, K.: Einführung in die Soziologie der Erziehung; Freiburg, Basel, Wien 1970.

Klein, M.: Über das Seelenleben des Kleinkindes; in Psyche 1960/61, S. 284 ff.

Kleiner, D.: Aktuelle Rauschgiftprobleme bei Jugendlichen; in: Unsere Jugend 1969, S. 206 ff.

Kluckholm, C.: Spiegel der Menschheit; Zürich 1951.

Knoke, Th.: Kultusministerkonferenz und Ministerpräsidentenkonferenz, Formen und Grenzen von Beziehungen der Länder untereinander; Hamburg 1966.

Kob, J.P.: Erziehung im Elternhaus und Schule; Stuttgart 1963.

König, R.: Soziologie. Fischer-Lexikon; Frankfurt 1958.

Kollatz, U.: Freiheit des Lehrers vom Grundgesetz ?; in: Die öffentliche Verwaltung 1970, S. 594 f.

Kommune 2: Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individums; Berlin 1969.

Kommunalpolitische Grundsatzprogramme der Parteien, Textsammlung und Synopse; Bonn 1976.

König, R.: Soziologie der Familie; in König, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung; Stuttgart 1969.

König, R.: Familie und Familiensoziologie; in Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969.

König, R.: Die Familie der Gegenwart - Ein interkultureller Vergleich; München 1974.

König, R.: Materialien (Zur Soziologie der Familie); Köln 1974.

Kosellek, R.: Staat und Gesellschaft in Preußen 1815 - 1848; in: H. U. Wehler (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschicht; Köln, Berlin 1970.

Krebs, W.: Vorbehalt des Gesetzes und Grundrechte; Berlin 1975.

Kreker, M.: Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung; Berlin (Ost) 1971.

KPDSU (Hrsg.): Die Grundlagen der kommunistischen Erziehung; Berlin 1964.

Krüger, H.: Die Stellung der Verbände in der Verfassungswirklichkeit; in Neue juristische Wochenschrift 1956, S. 1217 ff.

Krüger, H.: Allgemeine Staatslehre; Stuttgart 1964.

Küchenhoff, G.: Rechtsbesinnung. Eine Rechtsphilosophie; Göttingen 1973.

Kühne, E.: Zur Sozial- und Rechtsgeschichte der europäischen Familie; in: Familie in der Gesellschaft. Schriftreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; Bonn 1978.

Kysar, J. E.: Range of psychological functioning in "normal" late adolescents; in: Arch. Gen. Psychiat, Bd. 21, 1969 S. 515 ff.

Laband, P.: Das Staatsrecht des Deutschen Reiches; Freiburg/Brsg. 1911.

Labov, W.: The Study of Lanuage in its Social Context; in: Studium Generale 1970, S. 30.

Lambrecht, St.: Die Soziologie; Stuttgart 1958.

Langeveld, M.S.: Einführung in die theoretische Pädagogik; Stuttgart 1973.

Laslett, B.: The Family as a Public and Private Institution: An Historical Perspective; in: Journal of Marriage and the Family, August 1973.

Lemberg, E. - Roeder, R. K.: Familie-Schule-Sozialisation; in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialsationsfaktor; Stuttgart 1977.

Lenz-Romeiß, F.: Freizeitpolitik in der Bundesrepublik; Göttingen 1975, S. 11.

Lehr, U. - Thomä, H.: Die Stellung des älteren Menschen in der Familie: in: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor; Stuttgart 1977.

Loch, W.: Enkuluturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik; in: Bildung und Erziehung 1968, S. 165 f.

Löhning. B.: Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulverhältnis; Berlin 1974.

Luhmann, N.: Rechtssoziologie, 2 Bde; Reinbek bei Hamburg 1972.

Lüschen, G. - Lupri, E. (Hrsg.): Soziologie der Familie; Opladen 1970.

Martin, A.v.: Kultur; in Bernsdorf, W.: Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969.

Marx, K. - Engels, F.: Der kritisch-utopische Sozialismus und Kommunismus; in dies.: Manifest der kommunistischen Partei; London 1848, III.3.

Maunz, Th.: Das Elternrecht als Verfassungsproblem; in: Festschrift für Scheuner; Berlin 1973.

Maunz. Th..: Deutsches Staatsrecht; München 1975.

Maunz, Th. - Dürig. G. - Herzog, R.: Grundgesetz; München 1978.

Mayntz, R.: Die moderne Familie. Geschlechtsleben und Gesellschaft; Stuttgart 1955.

Mayntz, R.: Soziologie der Organisation; Reinbek bei Hamburg 1963.

Meyer, G. - Anschütz, G.: Lehrbuch des Deutschen Staatsrechts; München 1905.

Meyer, F.: Demokratie in der Schule; Berlin 1973.

Michael, S.T.: Authoritaranism, anomie and the disordered mind; Acta Psychiat.Scand. Bd. 43, 1967. S. 286 ff.

Mickel, W.: Das Elternrecht im Schulwesen der Bundesrepublik; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1974, S. 363.

Millhofer, P.: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den Konsequenzen familialer Sozialisation; Frankfurt/M. 1973.

Mitterauer, M.: Zur Familienstruktur in ländlichen Gebieten Österreichs im 17. Jahrhundert; in: Helczmanowski, H. (Hrsg.): Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeschichte Österreichs; Wien 1973.

Mollenhauer, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der Industriellen Gesellschaft; Weinheim 1959.

Mollenhauer, K.: Einführung in die Sozialpädagogik; Weinheim 1968.

Mollenhauer, K. - Brumlik, M. - Wudtke, H.: Die Familienerziehung; München 1975.

Mort, P.R. - Reusser, W. C.: Public School Finance; New York, London 1941.

Mühlmann, W. E.: Institution; in: Bernsdorf, W. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie; Stuttgart 1969.

Müller, W.: Soziale Mobilität. Strukturen und Prozesse der Statuszuweisung; Diss. Konstanz 1973.

Münch, I.v.: Demokratie in der Schule; Berlin, New York 1973.

Murlock, G. P.: Social Structure; New York 1949.

Mutius, A.v.: Grundrechte als "Teilhaberrechte" - zu den verfassungsrechtlichen Aspekten des "numerus clausus"; in: Verwaltungsarchiv, Bd. 64, 1973, S. 183 ff.

Nagler, S.: Clinical Observations on Kibbutz-Children; in: The Israel Annals of Psychiatry and Related-Disciplines;1963, S. 213.

Narr, W.-D. - Nasehold, F.: Theorie der Demokratie - Einführung in die moderne politische Theorie; Stuttgart 1971.

Neidhardt, F.: Frühkindliche Sozialisation; Stuttgart 1975.

Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland - Gesellschaftliche Stellung, Struktur und Funktion; Opladen 1975.

Neubauer, P. B.: Children in Collectives: Child Rearing Aims and Methods in the Kibbutz; Springfield 1965.

Neuhaus, E.: Reform des Primarbereichs; Düsseldorf 1974.

Nevermann, K.: Reform der Schulverfassung - Zwischenbilanz der Tendenz in Diskussion und Kodifikation; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1975, S. 201 ff.

Niehues, N.: Schul- und Prüfungsrecht; München 1976

Nohl, H. - Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik; Langensalza 1929.

Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit im allgemeinbildenden Schulwesen; in: Széll (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem; München 1972.

Nuscheler, F. - Steffani, W. (Hrsg.): Pluralismus-Konzeption und Kontroversen; München 1972.

Obermayer, K.: Grundzüge des Verwaltungsrechts und des Verwaltungsprozeßrechts; München 1975.

Obiditsch, F.: Einführung in die Soziologie der Erziehung, Lehrbuch für Studierende und Diplomaten; Villingen-Schwenningen 1975.

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft; Frankfurt 1972.

Okon, M.: Die Logik des kollektiven Handelns; Tübingen 1968.

Oppermann, Th.: Öffentliches Recht, Staatswissenschaften und Sozialwissenschaften; in: Juristenzeitung 1967, S. 721 ff.

Oppermann, Th.: Kulturverwaltungsrecht. Bildung - Wissenschaft - Kunst; Tübingen 1969.

Oppermann, Th.: Bildung; in: Münch, I.v.: Besonderes Verwaltungsrecht; Berlin - New York 1976.

Oppermann, Th.: Gutachten C für den Deutschen Juristentag; München 1976

Orban, P.: Sozialisation. Grundlinien einer Theorie emanzipatorischer Sozialisation; Frankfurt/M. 1973.

Osenbrüggen, E.: Der Hausfrieden; Erlangen 1857.

Ossenbühl, F.: Erziehung und Bildung: in: Archiv des öffentlichen Rechts 1973, S. 361 ff.

Peters, H.: Elternrecht, Erziehung. Bildung und Schule; in: Stern, K. (Hrsg.): Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland, Bd.4: Die einzelnen Grundrechte; München 1960.

Petersen, P. (Hrsg.): Wohngemeinschaft oder Großfamilie. Versuch einer neuen Lebensform; Wuppertal 1972.

Perschel, W.: Staatliche Schulaufsicht und kommunale Selbstverwaltung nach dem Grundgesetz; in: Recht und Wirtschaft der Schule 1962, S. 101.

Perschel, W.: Die Lehrfreiheit des Lehrers; in: Die öffentliche Verwaltung 1970, S. 34 ff.

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe; Freiburg/Brsg.1964.

Popitz, H.: Der Begriff der sozialen Rolle; Tübingen 1968.

Preuss, W.: Das Genossenschaftswesen in der Welt und in Israel; Berlin 1958.

Preuß, U. K.: Lehrplan und Toleranzgebot; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1976, S. 267 ff.

Pross, H. (Hrsg.): Familie wohin? Hamburg 1979.

Püttner, G.: Toleranz und Lehrpläne für Schulen; in: Die öffentliche Verwaltung 1974, S. 656.

Reddy, N. Y.: A study of relationship between ordinal position of adolescents and their adjustment; Psychol. Studies, Bd. 12, 1967, S. 91 ff.

Reich, W.: Die sexuelle Revolution; Frankfurt/M. 1966.

Reuter, L.-R.: Soziales Grundrecht auf Bildung? Ansatz eines Verfassungswandels im Leistungsstaat; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1974, S. 7 ff.

Reuter, L.-R.: Das Recht auf chancengleiche Bildung: Düsseldorf 1975.

Reuter, L.-R.: Partizipation als Prinzip demokratischer Schulverfassung; in: Das Parlament, Beilage B, 2/1975.

Riedel, K.: Vom Schulrecht zum Recht der Schule; Leipzig 1924.

Riehl, W.H.: Die Familie; Stuttgart-Augsburg 1855.

Richter, H. E.: Patient Familie; Reinbek bei Hamburg 1970.

Richter, I.: Bildungsverfassungsrecht - Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen -; Stuttgart 1973.

Richter, I.: Grundgesetz und Schulreform; Weinheim. Basel 1974.

Ries, H.: Soziale Struktur des Bildungssystems als Sozialisation von Talenten: Stuttgart 1971.

Ridder, H.: in: Mück, J. (Hrsg.): Verfassungsrecht; Opladen 1975.

Robinsohn, S. B.: Curriculumentwicklung in der Diskussion; Stuttgart, Düsseldorf 1972.

Röhrs, H.: Kindergarten, Vorschule, Elternhaus in Kooperation; München, Basel 1976.

Rolff, G.: Sozialisation und Auslese durch Schule; Heidelberg 1961.

Rolff, R.-G. - Nyssen, E.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Gesellschaft und Erziehung Teil VII; Heidelberg 1972.

Rombach, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 4 Bde.; Freiburg 1962.

Rosenbaum, H.: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft; Stuttgart 1971.

Rosenbaum, H.: Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen; Frankfurt/M. 1974.

Roth, F. - Friedrich, D. (Hrsg.): Bildungsforschung, Probleme-Perspektiven-Prioritäten; Stuttgart 1975.

Roth, H.: Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung; in: Ballauf, T. - Hettwer, H. (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule; Darmstadt 1967.

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd.I; Hannover 1968
Bd.II; Hannover 1971.

Roth, H.: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung; Stuttgart 1969.

Rousseau, J.-J.: Oevres Complétes; Bibliothéque de la Pléiade, Du Contract Social; Paris 1964.

Rupp, H. H.: Ministerial-Erlasse: Ausdruck originärer Rechtsetzung der Exekutive?; in: Neu juristische Wochenschrift 1970, S. 412 ff.

Ryffel, H.: Grundprobleme der Rechts- und Staatsphilosophie - Philosophische Anthropologie des Politischen; Neuwied, Berlin 1969.

Säcker, F.-J. - Plümer, E.: Zum Anspruch der Privatschulen auf staatliche Anerkennung; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1971, S. 537 ff.

Sander, Th.-Rolff, H.-G. - Winkler, G.: Die demokratische Leistungsschule; Hannover 1971.

Selg, H.: Zur Aggression verdammt; Stuttgart 1971.

Selmer, P.: Der Vorbehalt des Gesetzes; in: Juristische Schulung, 1968, S. 489 ff.

Sellschopp, H.: Das Schulverhältnis und der Gesetzesvorbehalt; in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 413 ff.

Siewerth, G.: Metaphysik der Kindheit; Einsiedeln 1957.

Simmel, G.: Soziologie; Berlin 1968.

Simson, W.v. - Kriele, M.: Das demokratische Prinzip im Grundgesetz; in: Veröffentlichung der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer Bd. 29 1972.

Slater, P.E.: Role differentiation in small group in American Sociological Review Bd. 20, 1955, S. 300 ff.

Scharmann, Th. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren; Stuttgart 1966.

Schaller, K.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft; Darmstadt 1974.

Schelsky, H.: Wandlung der deutschen Familie in der Gegenwart; Stuttgart 1960.

Scheuner, U.: Die Funktion der Grundrechte im Sozialstaat; in: Die öffentliche Verwaltung 1971, S. 505 ff.

Schneider, F.: Katholische Familienerziehung - Eine Familienpädagogik; Freiburg 1961.

Schneider-Ehmke, P.: Prinzipien der Verfassungsinterpretation; in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer; Heft 20, 1963, S. 1 ff.

Schoeck, H.: Die Soziologie und die Gesellschaften - Problemsicht und Problemlösung von Beginn bis zur Gegenwart; Freiburg, München 1964.

Schmidt, B. W.: Gesetzesvollziehung durch Rechtsetzung; Bad Homburg, Berlin, Zürich 1969.

Schmidt, W.: Organisierte Einwirkungen auf die Verwaltung - Zur Lage der zweiten Gewalt; in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer; Heft 33, 1976, S. 183 ff.

Schmidbauer, W.: Aggressionen als soziales Element; in: Selecta (Wochemagazin des Arztes); Planegg 1970, S. 1925.

Schmitz-Scherzer, R.: Psychologie heute; Weinheim, Basel 1975.

Schröder, H.: Deutsches Verwaltungsblatt 1978, S. 690

Schulenberg, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung; Darmstadt 1978.

Scheuner, U.: Verbände und verfassungsrechtliche Struktur; in: Beutler. W. (Hrsg.): Der Staat und die Verbände; Heidelberg 1957.

Schulz, W.: Kommunikationsprozeß; in Noelle-Neumann, E. - Schulz, W. (Hrsg.): Publizistik; Frankfurt/M. 1971.

Schwab, D.: Familie; in: Brunner, O. - Conze, W. - Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 2; Stuttgart 1975.

Schwägler, G.: Soziologie der Familie - Ursprung und Entwicklung; Tübingen 1970.

Shorter, E.: The Making of the Modern Family; London 1976.

Skynner, A.C.R.: Die Familie. Schicksal und Chance - Handbuch der Familientherapie; Freiburg/Brsg. 1978.

Spitz, R. A.: Hospitalismus I und II; in: Bittner, G. - Schmid-Cords, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit; München 1968.

Spitz, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind; Stuttgart 1977.

Staff, I.: Schulaufsicht und pädagogische Freiheit des Lehrers; in: Die öffentliche Verwaltung 1969 S. 627 ff.

Starck, Ch.: Freiheitlicher Staat und staatliche Schulhoheit; in: Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 1975, S. 9.

Stein, E.: Elterliche Mitbeteiligung im deutschen Schulwesen; in: Juristenzeitung 1957, S. 1 ff.

Stein, E.: Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule; Neuwied, Berlin 1967.

Stein, E.: Elterliches Erziehungsrecht und Religionsfreiheit; in: Friesenhahn, E. - Scheuner, U.: Handbuch des Staatskirchenrechts der BRD, Bd. 2; Berlin 1975.

Stein, G.: Das Schulbuch als "Politicum"; in: ibw-Journal 1976, S. 49 ff.

Steinbacher, F.: Die Gesellschaft - Einführung in den Grundbegriff der Soziologie; Stuttgart 1971.

Stephany, H.: Staatliche Schulhoheit und kommunale Selbstverwaltung; Stuttgart 1964.

Stieglitz, H.: Soziologie und Erziehungswissenschaften; Stuttgart 1970.

Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule: Heidelberg 1972.

Stock, M.: Demokratisierung und Professionalisierung als Zielkomponenten westdeutscher Schulverfassungsreform; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1972, S. 247 ff.

Stüer, B.: Zum autonomen (kontrollfreien) Gestaltungsraum von Gesetzgeber und Verwaltung; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1974, S. 314.

Sturm, G.: Die Schule im Rechtsstaat; in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1974 S. 1 ff.

Thalmann, H. Ch.: Verhaltensstörungen im Grundschulalter; Stuttgart 1971.

Thiersch, H.: Abweichendes Verhalten - Definition und Stigmatisierungsprozess; in: Roth, H. - Friedrich, D.(Hrsg.): Bildungsforschung; Stuttgart 1975.

Thiersch, H. - Ruprecht, H. - Herrmann, U.:
Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft;
München 1978.

Thomä, H.: Anorexia nervosa; Bern, Stuttgart 1961.

Toman, W. - Preiser, S.: Familienkonstellationen und
ihre Störungen, ihre Wirkungen auf die Person,
ihre sozialen Beziehungen und die nachfolgende
Generation; Stuttgart 1973.

Totomianz, V.: Die genossenschaftliche Organisation
der Schulkinder: in:Neue Erziehung 1927, S. 591 ff.

Troschke, J.v.: Konfrontation des Kleinkindes mit
Krankheit, Unfall und Todesfällen; in: Dollase,
R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschul-
pädagogik; Düsseldorf 1978.

Turtler, R.: Das Alter in der modernen Gesellschaft;
Stuttgart 1961.

Utesch, D. A. - Hoving, K. L.: Parents and peers as
competing influences in the decisions of children
of differing ages; in: Jahrbuch für Soc. Psychol.
1978 S. 267 ff.

Viernstein, N. - Gaensslen, H.: Der Jugenwohlfahrtsaus-
schuß im Urteil seiner Mitglieder; München 1971.

Vierkandt, A.: Handwörterbuch der Soziologie; Stuttgart
1959.

Vogel, M. R. : Erziehung im Gesellschaftssystem; München 1970.

Volhard, E.: Kannibalismus (Studien zur Kulturkunde); Stuttgart 1939.

Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern; Frankfurt/M., New York 1976.

Walter, K. - Mörtel, G.: Gewohnheitsrechtliche Ermächtigung für allgemeine Anordnungen der Unterrichtsverwaltung?; in: Bayerische Verwaltungsblätter 1958, S. 260 ff.

Weber, A.: Prinzipien der Geschichts- und Kultursoziologie; München 1951.

Weber, A.: (Hrsg.): Einführung in die Soziologie; München 1955.

Weber, E.: Das Freizeitproblem. Anthropologisch-pädagogische Untersuchung; München, Basel 1963.

Weber, E.: Pädagogik, Eine Einführung, Bd. 1: Grundfragen und Grundbegriffe; Donauwörth 1978.

Weber, G.: Berufsbildung. Struktur und Organisation; in: Roth, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft; München 1976.

Weber, H.: Subventionierungspflicht des Staates zugunsten privater Schulen ?; in: Neue juristische Wochenschrift 1956, S. 1798 ff.

Weber, W.: Spannungen und Kräfte im westdeutschen Verfassungssystem; Berlin 1970.

Weber-Kellermann, J.: Die deutsche Familie; Frankfurt/M. 1974.

Weber-Kellermann, J.: Die Familie; Frankfurt/M. 1976.

Weidner, V.: Zur Problematik privater und öffentlicher Daseinsvorsorge; in: ZVers. Wiss; Bd. 50, 1961, S. 141 ff.

Weizsäcker, E.v. - Dohmen, G.-Jüchter, H. Th. u.a.: Baukasten gegen Systemzwänge - Der Weizsäcker-Hochschulplan; München 1971.

Wille, U.-A.: Die Demokratisierung der Schule; Erscheinungsformen, verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen; Tübingen 1975.

Wimmer, R.: Das pädagogische Elternrecht; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1967, S. 809.

Wimmer, R.: Rechtliche Aspekte kommunaler Schulentwicklung; in: Deutsches Verwaltungsblatt 1971, 533.

Winkeler, G.: Schulreform und Schulorganisation; Ravensburg 1973.

Wolff, H. J. - Bachof, O.: Verwaltungsrecht,
Bd. I; München 1974
Bd. II; München 1976.

Wurzbacher, G.: Der Mensch als soziales und personales Wesen; Stuttgart 1963.

Wurzbacher, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation; in: Wurbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen; Stuttgart 1968.

Wurzbacher, G. (Hrsg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor; Stuttgart 1977.

Wurzbacher, G. - Cyprian, G.: Großfamilie - Kleinfamilie - Kommune: Ihre Integrations- und Individuationswirkung; in: Ackerknecht, D. u.a.: Kommune und Großfamilie - Dokumente-Programme-Probleme; Bern, Tübingen 1972.

Wurzbacher, G. - Schulze, G.: Jugend und Gesellschaft; in: K. Kippert (Hrsg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung; Freiburg/Brsg. 1977.

Ziegenspeck, J.: Zum Planungs- und Entwicklungsstand der Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland; Frankfurt/M. 1976.

L e b e n s l a u f

Am 17. Oktober 1931 wurde ich, Konrad Joseph Baldus, als Sohn des 1968 verstorbenen Kaufmannes Wilhelm Baldus und seiner 1966 verstorbenen Frau Margarethe, geb. Görtz, in Hückelhoven (Rheinland) geboren. Ich bin römisch-katholischen Bekenntnisses und deutscher Staatsangehörigkeit.

Nach dem Besuch der Grundschule und des Gymnasiums Bestehen der Reifeprüfung am 25. Februar 1953 am Gymnasium in Erkelenz (Rheinland). Ab dem Sommer-Semester 1953 Studium der Rechts-, Erziehungs- und Sozialwissenschaften an den Universitäten in Bonn, Freiburg/Br., Heidelberg und München.

Am 16. Dezember 1957 bestand ich die Erste juristische Staatsprüfung vor der Prüfungskommission des Landesjustizprüfungsamtes in Heidelberg.

Anschließend war ich im elterlichen Unternehmen tätig. Seit 1970 bin ich als Jurist bei der Generaldirektion der Aachener und Münchener Versicherung AG in Aachen beschäftigt.

Ich bin verheiratet und habe zwei Kinder.